





PEDAGOGÍA: EL DEBER DE RESISTIR

Philippe Meirieu



UNIVERSIDAD
NACIONAL DE
EDUCACIÓN

COLECCIÓN JOSÉ PERALTA

La Colección JOSÉ PERALTA rinde tributo al prohombre de las letras y de la educación ecuatoriana, impulsor decidido del laicismo y de la secularidad, así como del ejercicio del libre pensamiento. Esta colección está destinada para acoger las obras de notables pensadorxs y convertirse en depositaria de las ideas e idearios que contribuirán a fortalecer y profundizar las reflexiones sobre educación y pedagogía.


ÉCOLE


ÉCOLE







Pedagogía: el deber de resistir

Philippe Meirieu

CDD: 370.1

UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN DEL
ECUADOR - UNAE

Título original: Pédagogie: le devoir de résister
Autor: PhD. Philippe Meirieu
Traducción: Miguel David Tillero



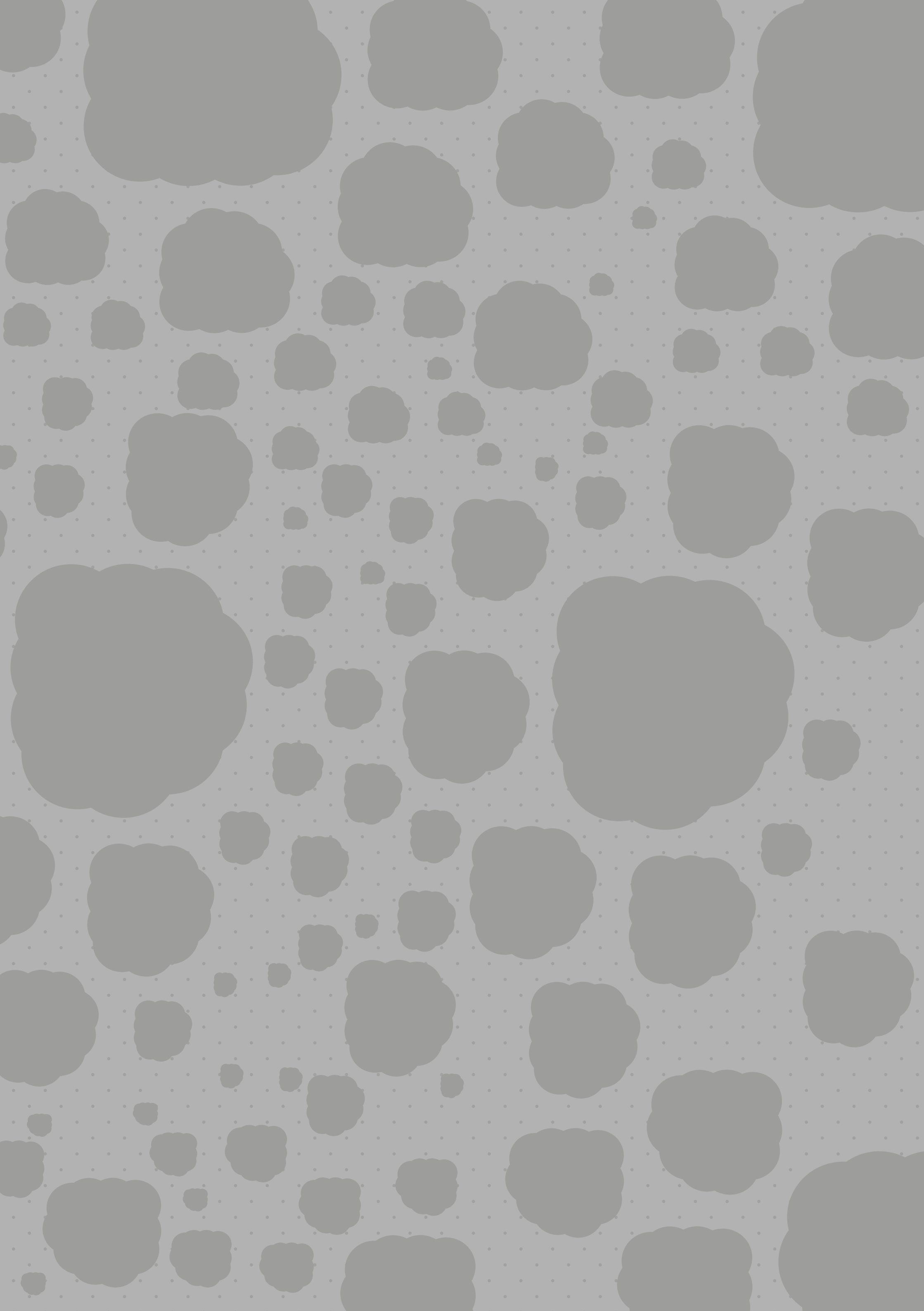
Director Editorial / Cuidado del libro: Mgtr. Sebastián Endara
Diseño y diagramación: Dis. Pedro Molina
Ilustración: Lic. Antonio Bermeo
Asistente Editorial: Ing. Andrea Terreros

ISBN: 978-9942-783-36-3
Primera Reimpresión: UNAE EP
Tiraje: 250 ejemplares
Enero, 2020
Azogues - Ecuador

Universidad Nacional de Educación del Ecuador- UNAE,
Parroquia Javier Loyola (Chuquipata), Azogues - Ecuador
Teléfonos: (593) (7) 3701200
Correo: editorial@unae.edu.ec
www.unae.edu.ec

Índice

Contenu



PRESENTACIÓN DEL LIBRO
En las Islas Galápagos

Sebastián Endara / Editor

Para la Universidad Nacional de Educación del Ecuador, poder presentar el libro *Pedagogía: el deber de resistir*, del Dr. Philippe Meirieu, ni más ni menos que en las Islas Galápagos, constituye un hito histórico.

Primero, porque esta presentación contribuye a resaltar, con hechos concretos, la decisión de la UNAE de establecer una auténtica presencia académica en este importante territorio insular del Ecuador y patrimonio del mundo entero.

Segundo, porque se trata de la presentación de un libro fundamental para la historia del pensamiento pedagógico contemporáneo y muy probablemente, de la historia del pensamiento pedagógico de todos los tiempos. El libro *Pedagogía: el deber de resistir*, originalmente compuesto en francés, ha sido traducido a varios idiomas desde su publicación, pero hasta ahora no había sido traducido al español. El Dr. Philippe Meirieu, generosamente ha cedido los derechos de producción del libro a la UNAE, que en una acción extraordinaria ha suscitado el trabajo conjunto con la Alianza Francesa de Cuenca que ha aportó con la traducción del texto, y la Universidad Nacional Pedagógica de Argentina UNIPE, que realizará futuras reediciones de la obra y que en la persona de la connotada educadora Alejandra Birgin participa con la elaboración del prólogo de libro.

Tercero porque podemos realizar la presentación de "nuestro" libro con la presencia de su autor, que además está celebrando setenta años de vida. Y digo, "nuestro" libro porque no habrá un momento más propicio como este para apropiarnos de la idea e insistir en que efectivamente los pedagogos y educadores tenemos (tienen) el deber de resistir. Y lo hacemos no por el imperativo categórico del "deber ser" axiológico que nos obliga a conservar lo más preciado de nuestra cultura y de nuestra práctica, sino porque desde la mirada de la educación y de la pedagogía existe algo incluso más valioso, un "querer ser" que simple y sencillamente nos propone amar la vida.

Meirieu afirma que podemos imaginar una dictadura sin escuelas, pero no podemos concebir una democracia sin escuelas, porque no hay democracia sin ciudadanos formados en la comprensión de los problemas colectivos, capaces de distanciarse de todos los dogmatismos y definir juntos, más allá de los intereses individuales legítimos, «el bien común».

La vida, que es siempre vida colectiva, se ve amenazada por la dictadura del capital, por la inequidad, por la estulticia consumista, y por el abandono de la democracia. Un sistema que nos infantiliza, diría Meirieu, y que impide la emergencia de un sujeto autónomo dentro de un colectivo solidario, justo lo que hace o lo que intenta hacer la pedagogía.

Es que lo infantil es promovido masivamente, incluso en los adultos cuya regresión psicológica, -dice el autor-, se convierte en la condición de nuestro crecimiento económico. Para ilustrar esto con un ejemplo, me remito por un momento al mundo del cine, donde últimamente varios directores y actrices se han pronunciado en contra del *blockbuster,* esa industria cuyo único interés está en reventar la taquilla. El director Martín Scorsese comparó el cine de los superhéroes con un parque de diversiones, que contenta a las masas mientras enriquece a los accionistas. Pero ese cine no solo contenta a las masas, las aniquila.

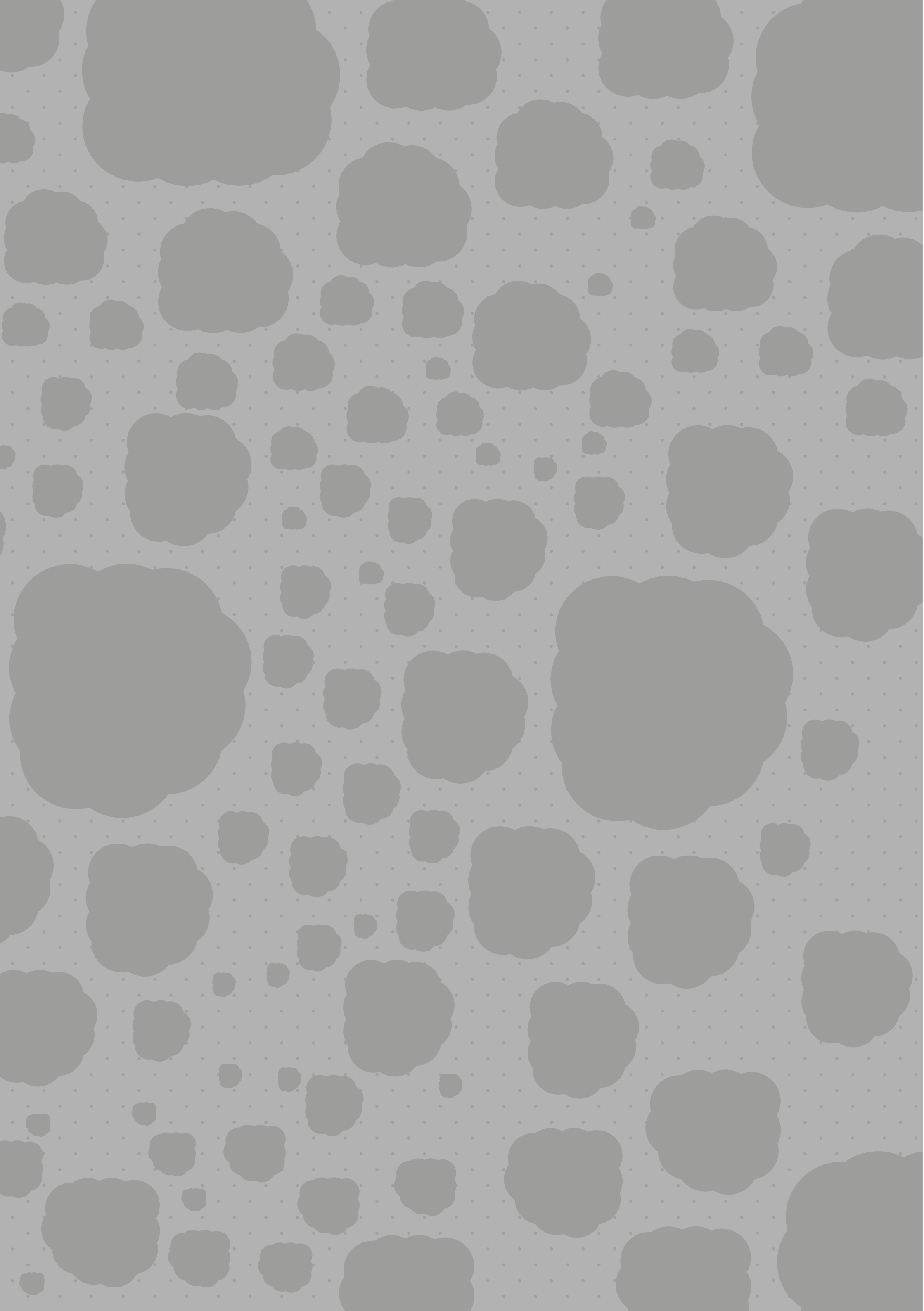
Meirieu explica que estamos ante un fenómeno completamente nuevo en la historia del mundo: y menciona que es el capricho, es decir, aquello que era solo una etapa del desarrollo individual del niño, se ha convertido en el principio organizador de nuestro desarrollo colectivo, mejor, de nuestra regresión colectiva. Y por ello enfatiza en la necesidad de la educación, una educación instructora pero al mismo tiempo emancipadora puesto que la situación en la que vivimos exige una explosión ciudadana y una explosión educativa para romper el círculo vicioso de la infantilización. En su criterio los educadores deben atreverse a decir «no» a todas las formas de manipulación social y de resistir cualquier forma de normalización y subyugación que intente la reducción del individuo a sus impulsos arcaicos instrumentalizados por la maquinaria del mercado.

Y esto se logra haciendo uso de la pedagogía y considerando de manera clara dos elementos fundamentales: por un lado, todos pueden aprender y acceder a la libertad y, por otro lado, nadie puede obligar a nadie a aprender e implementar su libertad.

La educación es una capacitación para la ciudadanía en la medida que la Escuela no es solo una institución democrática, sino que es su condición de posibilidad. Meirieu nos explica que no hay democracia sin una Escuela capaz, al mismo tiempo, de instruir y emancipar. No hay democracia sin la transmisión a todos nosotros del conocimiento que hace posible entender el mundo. No hay democracia sin compartir una cultura que resuene con lo que todos tienen de íntimo y que le permita, al mismo tiempo, conectarse con otros en lo que tenemos juntos de manera más universal. No hay democracia sin la formación de ciudadanos permanentes que se animen a pensar por sí mismos. No hay democracia sin el largo y paciente aprendizaje de construir un bien común que trascienda los intereses individuales. No hay democracia, en definitiva, sin pedagogía.

De la lectura de este libro *Pedagogía: el deber de resistir* de Philippe Meirieu uno sale diferente, yo diría mejor, más lúcido, robustecido. Birgin dice que este libro es en sí mismo un clásico. Para mí se ha convertido en un hito en mi formación política y pedagógica y desde luego siempre lo recomendaría. Les invito a leerlo…

Puerto Ayora, 28 de noviembre de 2019



PRÓLOGO
¿Por qué leer una y otra vez a Philippe Meirieu?

Alejandra Birgin[1]

Los libros, las conversaciones, las conferencias de Philippe Meirieu contienen, siempre, una creencia y una convicción imbatible, incansable, argumentada, en la escuela pública y su potencia en este tiempo. Esa argumentación tiene, en su base, la defensa del papel de la pedagogía como saber clave para abordar las complejidades y contradicciones que nos plantea pensar la escuela en la contemporaneidad.

Por alguna curiosa razón, *Pedagogía: el deber de resistir* (que tuvo múltiples ediciones en diferentes lenguas) no estaba traducido al español. Esta edición es una versión revisada y actualizada por Philippe 10 años después de su primera edición. Se trata de un libro de defensa de la escuela y de la pedagogía. En sus textos en general y en este en particular, esa defensa se enmarca en un debate francés, entre pedagogos y antipedagogos que no vamos a reseñar aquí. Trataremos, en cambio, de plantear algunos acercamientos que nos ayuden a pensar, en el contexto latinoamericano, lo que aporta esta perspectiva.

Philippe Meirieu afirma que educar es, a la vez, emancipar. Es hacer posible el surgimiento de otro, también si ese otro rebate a su educador/a y rechaza lo que éste/a le propuso. Así, cada educador/a está obligado/a a un doble juego: su misión es transmitir saberes, instrumentos, pero solo puede hacerlo si promueve, a la vez, la emancipación sin la cual esa transmisión pierde todo valor. Transmitir y emancipar a la vez. La tarea es equipar al otro en la perspectiva de su liberación, aceptando

1 Alejandra Birgin es maestra, licenciada en Educación (UBA) y magister con orientación en Educación y Sociedad (FLACSO).Trabaja como investigadora y profesora en la Cátedra Formación Docente en la UBA. En la UNIPE dirige la Maestría en Políticas Públicas en Educación. Coordina equipos de investigación que indagan las políticas de formación y trabajo docente en perspectiva comparada en América Latina. Sobre esos temas ha publicado libros y artículos en Argentina y en el exterior. Ha sido Subsecretaria de Educación de la Argentina (2005-2007). Es parte del colectivo pedagógico Conversaciones Necesarias y de la RED ESTRADO.

que un día inevitablemente escapará a la voluntad de quien lo/la educa. Porque como lo afirma Hassoun (1996), en realidad eso es lo que buscamos: "una transmisión lograda es aquella que ofrece -al sujeto- un espacio de libertad y una base que le permite abandonar (el pasado) para (mejor) reencontrarlo" (p. 17).

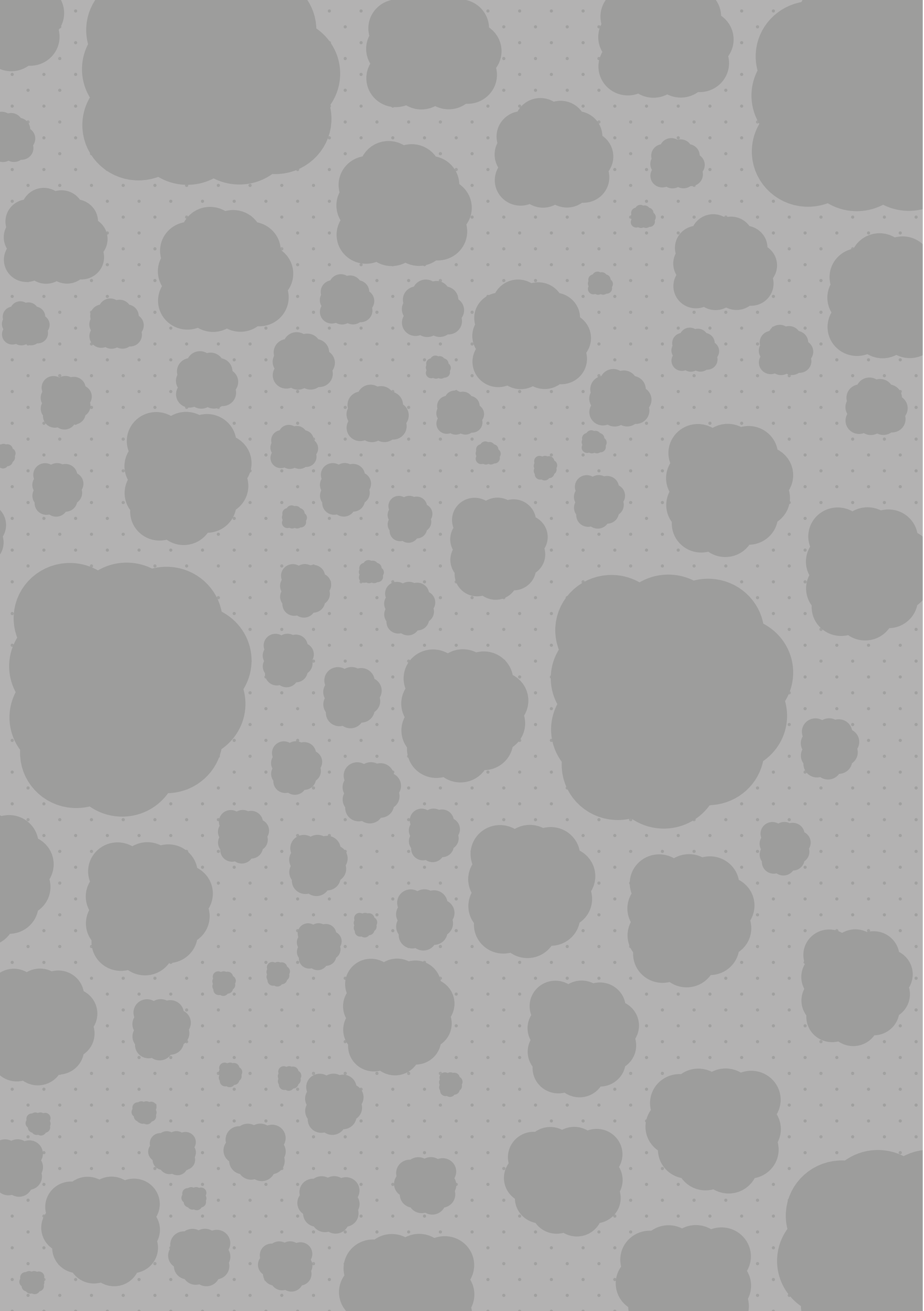
De allí el principio de la libertad (nadie puede aprender en el lugar de nadie) y el de la educabilidad (todas/os pueden aprender). Nos dice Meirieu: Hay pedagogía cuando se piensa esa contradicción y se inventan herramientas, propuestas, dispositivos para dar cuenta de ella. Agrega: nadie puede obligar a nadie a aprender. Pero si alguien no aprende, una y otra vez debemos hacernos la pregunta como enseñantes acerca de qué más podemos ensayar para que el aprendizaje tenga lugar. Y agregamos desde aquí: Meirieu hace pedagogía porque no para de inventar, ensayar, bocetar cómo la libertad y la educabilidad, en la escuela, pueden (y deben) ir de la mano.

Quienes vivimos en América Latina, el continente más desigual del planeta, hemos discutido muchas veces sobre la escuela, su calidad, su aporte a la disminución de las desigualdades y a la liberación de los pueblos. Sin duda, el panorama regional es muy diverso. Circulan discursos (llamativamente homogéneos) que ponen en cuestión a la escuela describiéndola como un espacio que repele la creatividad, que somete voluntades, que ha quedado desfasada del tiempo que vivimos. Frente a ello encontramos diversas respuestas: las perspectivas restaurativas, nostálgicas, para las que "todo tiempo pasado fue mejor", que no solo idealizan la escuela de hace más de un siglo sino que no consideran que era, básicamente, una escuela para pocos (es decir, una escuela que no ejercía el principio de educabilidad). Otras posiciones entienden que la solución esta de la mano de la aplicación eficaz de métodos probados, para lo cual lo que hace falta es diseñar con expertos buenos materiales "a prueba de docentes". También otros van a sostener que en esta cultura digital en expansión lo más eficaz es pensar la educación desde las nuevas tecnologías, que ya no requiere una escuela-casa que aloje a un colectivo sino de un sólido equipamiento tecnológico individual en los hogares. En fin, hay diversas posiciones (muchas más) que buscan dar respuesta al debate sobre la escuela en estos días.

¿Qué nos dice Philippe Meirieu? En primer lugar que la escuela es necesaria, que es condición de posibilidad de una sociedad democrática. No hay democracia si no hay una escuela que, a la vez, emancipe e instruya. No hay democracia sin la transmisión a todos del conocimiento que hace posible entender el mundo (y transformarlo). Es decir, una perspectiva de derechos: a los conocimientos, a las culturas, a formar parte de colectivos. En América Latina, entonces, la mayor deuda ya no sería solo que todos vayan a la escuela sino que allí haya confianza en que todas/os pueden aprender y que se busquen de manera incansable los modos para que ello suceda. Así, la escuela es el espacio social responsable de la transmisión de las culturas para la construcción de lo común, de aquello que nos une y, también, la institución que le hace lugar a las diferencias (porque no hay lo común sin ellas). En el fondo, de lo que se trata es de poner el foco en la "pedagogía", como clave para avanzar en las contradicciones que nos plantea la época. Ninguna de las propuestas más audibles hoy (enumeradas más arriba) la incluye.

Philippe Meirieu no ahorra palabras ni argumentos para discutir con la nueva doxa educativa, aquella que pregona desde la neuropedagogía hasta las evaluaciones estandarizadas. Y propone, una y otra vez, herramientas para el hacer cotidiano escolar: otras gramáticas escolares, otros modos de organizar la cronología y los regímenes académicos escolares, la construcción de proyectos colectivos, etc. La escuela y la pedagogía, así, se constituyen en lugares privilegiados para resistir y cambiar el mundo.

Quisiera ahora contarle a Usted lector, lectora, que el libro que está por leer es, para mí, un clásico. Porque como dice Ítalo Calvino, un clásico es un libro que no puede serte indiferente. Porque los clásicos atraen cuando entre ellos y el lector se establece una relación personal basada en el amor. En este caso, diría, en el amor por nuestros pueblos y por lo que la educación y la pedagogía pueden aportar para construir sociedades más felices y más justas. Leer, amasar, discutir, compartir *Pedagogía: el deber de resistir*, nos convoca a ello.

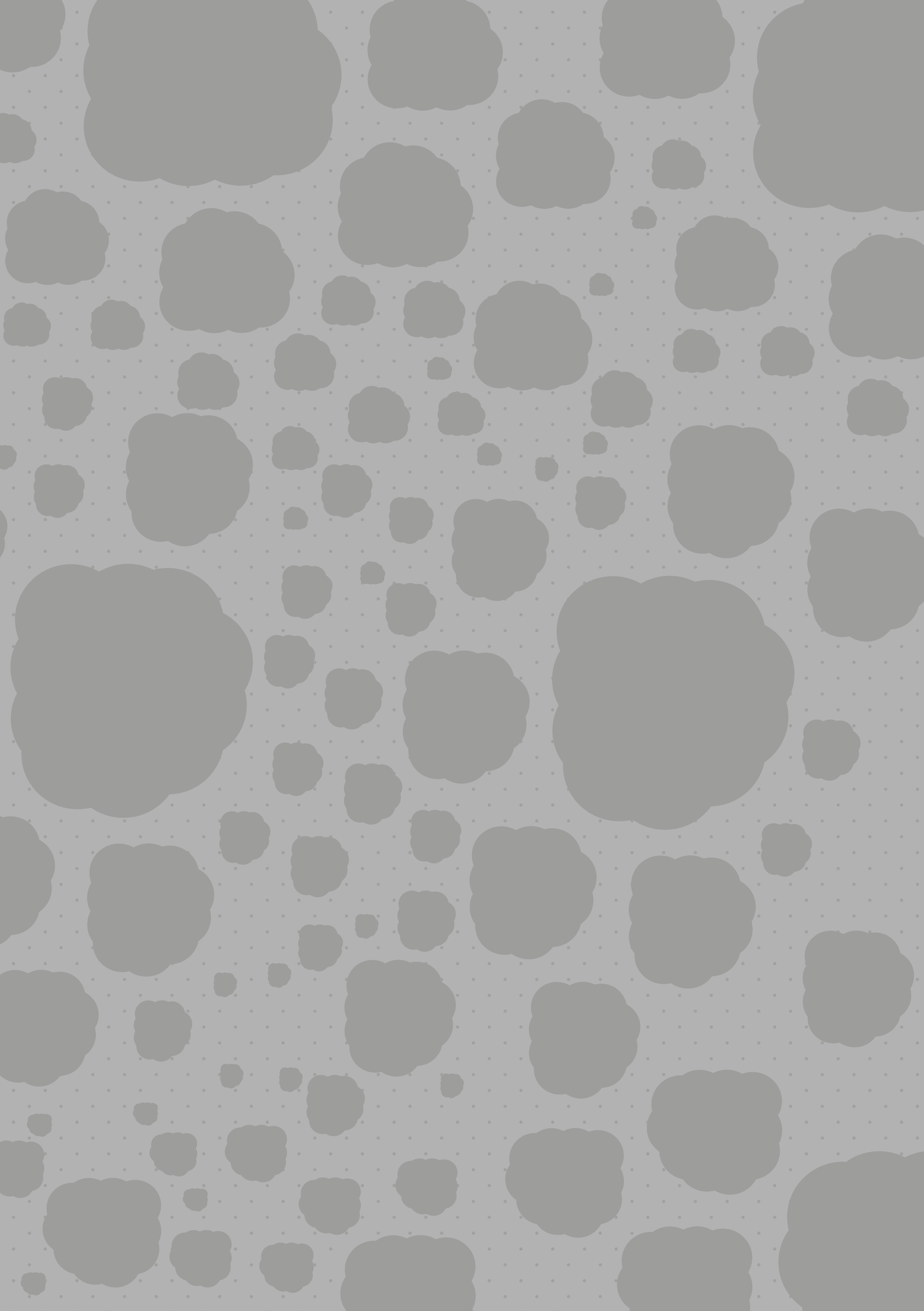


¨Un día, cuando nuestros tiempos ya hayan pasado, cuando, después de medio siglo, una nueva generación nos haya reemplazado, cuando Europa se vea tan amenazada por la repetición de las mismas fallas, por la creciente miseria del pueblo y por sus duras consecuencias, cuando todo el apoyo social haya sido debilitado, entonces, ¡oh! entonces, tal vez, recibiremos con agrado la lección de mis experiencias, y los más iluminados llegarán a comprender que solo al ennoblecer a los hombres podemos poner límites a la miseria y a las fermentaciones de los pueblos, así como al abuso del despotismo por príncipes o multitudes¨.

Johann-Heinrich Pestalozzi (1746-1827)[1]

---

1 Todos los pedagogos que citamos son presentados en el sitio www.meirieu.com bajo el título «Pequeña historia de los pedagogos». Muchos de ellos son objeto de una presentación de una película de la serie «Educación en preguntas» disponible en este enlace:
http://www.meirieu.com/EDUCATION%20EN%20QUESTION/l_education_en_questions.htm



INTRODUCCIÓN
Sobre todo, no te rindas...[2]

El eterno regreso de los “anti-pedagogos”

Vivimos en un período extraño en el que la sociedad, en su conjunto, parece querer volver a formas de educación basadas en la autoridad, o incluso en el autoritarismo, donde, con la seguridad de la neurociencia y bajo la presión de las evaluaciones internacionales, se pone de nuevo al orden del día los “buenos viejos métodos”. Habría una crisis que llamaría a una “restauración”. ¿Cómo entender este fenómeno?

¡Este no es un fenómeno nuevo! La pedagogía y los pedagogos lo han enfrentado a menudo en la historia: Se ignora completamente que Jules Ferry, un defensor del «método activo», le haya confiado a Henri Marion, un filósofo de la época, dar una clase de «ciencia de la educación» en la Sorbona: este último invitó a los maestros a poner al niño en acción y acompañarlo en sus descubrimientos en lugar de «asestar lecciones». Henri Marion fue atrapado por toda la inteliguentsia de la época. Célestin Freinet, ante la feroz hostilidad de los conservadores, se vio obligado a renunciar a la educación pública. En 1984, en Francia, Louis Legrand, quien había publicado un informe sobre el colegio donde propuso el establecimiento de grupos de niveles temporales y tutoría sistemática, fue llamado «Pol Pot» durante una memorable edición de *Apostrophes* con Bernard Pivot. La ley de orientación de 1989, propuesta por Lionel Jospin, desató a los partidarios intransigentes de la «transmisión del conocimiento» que vio en la famosa fórmula «el alumno en el centro» la expresión del abandono de cualquier exigencia. La historia más reciente de nuestra Escuela es la historia de sucesivas «restauraciones»: Luc Ferry, Xavier Darcos, Gilles de Robien y Jean-Michel Blanquer se han posicionado

---

[2] Esta introducción fue escrita a partir de una entrevista con Etiennette Vellas, editora de la revista Éducateur (Suiza francófona), fundadora y activista de L.I.E.N: International de l’Éducation nouvelle creada en 2002 en el espíritu de la Ligue Internationale de l’Éducation nouvelle de 1921.

hoy como «salvadores», que vienen a restaurar, en nombre de sentido común y el pragmatismo necesario, el rigor que los pedagogos de jerga como demagógicos habrían sacrificado en el altar de sus ambiciones.

Así, a través de las alternancias políticas y de los cambios de ministro, ¡los "viejos métodos buenos" no dejan de "volver"! Incluso cabe la pregunta si alguna vez se fueron. La vida cotidiana de muchas clases no ha cambiado mucho en cien años. Si el pizarrón ha sido reemplazado aquí o allá, por una pantalla, las divisiones disciplinarias como el sistema de puntuación, la organización en las horas de clase o el diseño de las clases han permanecido fijos por mucho tiempo. Es cierto que los programas han evolucionado, los alumnos han cambiado y el contexto social es radicalmente diferente, pero la relación pedagógica sigue siendo globalmente la misma: un maestro frente a un grupo de alumnos de la misma edad y aproximadamente del mismo nivel que hacen lo mismo al mismo tiempo. La ayuda mutua y la cooperación, el aprendizaje por proyecto, el acompañamiento del trabajo personal en la clase, la recuperación de un trabajo abandonado o fallido antes de cualquier evaluación definitiva, la construcción en conjunto de reglas que permitan "vivir juntos"…todo esto sigue siendo bastante marginal, llevado por militantes pedagógicos más sospechosos por sus compromisos que alentados por sus iniciativas.

Sin embargo, en el imaginario colectivo, estos militantes habrían tomado el poder y sometido a toda la institución a sus caprichos de los sesenta y ocho ¡necesariamente retrasados! Sus ideas, apoyadas por unos pocos directivos irresponsables, habrían hecho un trabajo de aceite y contaminado toda la educación nacional, al punto de que esta última necesitaría hoy una seria responsabilización… ¡Esto no es serio!

Que nuestra Escuela tiene dificultades, y dificultades para cumplir su promesa de democratización, es evidente. Que la Escuela sufre, a latigazos, las consecuencias de los cambios civilizacionales particularmente importantes, nadie puede negarlo. Que en las escuelas de «barrios sensibles», se ha vuelto más difícil movilizar a los niños en el quehacer escolar es muy cierto. Que a diario los profesores tienen dificultades para integrar en sus alumnos las exigencias de la comunicación escrita, todos los adultos pueden comprobarlo… e

incluso comprender sus causas observando sus propios comportamientos. Esto no es culpa de una especie de «tsunami pedagógico» que habría sin duda abrumado al sistema escolar. Es la consecuencia de una evolución de la sociedad de la que somos colectivamente responsables. Una evolución hacia cada vez más individualismo y guetización, cada vez más impulso al consumo y cada vez menos reflexión colectiva, siempre más satisfacción inmediata y cada vez menos visión para el futuro.

Ahora bien, – y esta es la gran paradoja – los ideales de la nueva educación, nacida después de la Primera Guerra Mundial en un gran movimiento por una mayor fraternidad entre los humanos, han dado lugar a propuestas pedagógicas capaces precisamente de aportar eficaces antídotos a las andanzas de nuestra hipermodernidad. Preocupada por formar en el pensamiento crítico y en la solidaridad, atenta a las exigencias que contribuyen al desarrollo armonioso del niño, la Educación nueva es, más que nunca, de actualidad… Sin embargo, los que no conocen lo esencial prefieren considerarla un chivo expiatorio fácil, en lugar de mirar a la cara nuestras dificultades y cuestionarse sobre los medios a utilizar para educar hoy en día.

Un juicio exclusivamente en contra

Pero este movimiento, sin embargo, es poderoso y no afecta sólo a Francia… En efecto, en toda la francofonía –en Francia, pero también en Ginebra, Quebec y Bélgica–, vemos emerger, estructurarse y dominar el mismo tipo de discurso: *"Los niños son hoy tiranos que imponen en todas partes sus caprichos… Los profesores han renunciado a la exigente transmisión de conocimientos… Los pedagogos han arruinado la autoridad de los adultos… Bajo su influencia, se ha abandonado las notas, las clasificaciones, las sanciones… En las aulas se practica ahora el libre descubrimiento de los conocimientos… Se ha renunciado a los ejercicios rigurosos, al entrenamiento sistemático, a la memorización… Todo ello pone en peligro el desarrollo individual de los alumnos y nuestro futuro colectivo… Es hora de volver al sentido común e imponer prácticas que permitan al niño estructurarse, recuperar el gusto por el esfuerzo y ser recompensado según sus verdaderos méritos…".*

Estas afirmaciones se han convertido incluso en verdaderos puntos de encuentro. Ya nadie, o casi nadie, se atreve, especialmente en los medios de comunicación, a contradecir este nuevo *"pensamiento único"*. Susurrados en las conversaciones en contra, golpeados por nuestros más eminentes «*filósofos*», martillados por un ministro, por todas las columnas, estos comentarios ya no son cuestionables. Para retomar el título de una obra exitosa, asistimos a "la destrucción del saber en tiempo de paz", una destrucción pensada, organizada, implementada por un grupo de pedagogos muy determinados.

Pero estas acusaciones son particularmente injustas para los pedagogos que son acusados de todos los males contra los cuales han luchado y a quienes se les da una influencia desproporcionada con respecto a lo que han representado o representan realmente. ¡No hay un problema educativo del que no sean responsables!

Hay, de hecho, algo de lo que dudar seriamente. ¿Quién no dudaría, además, ante el vigor de los ataques? Uno podría incluso verse tentado a sucumbir a lo que Vladímir Jankélévitch llamó «el vértigo del sufrimiento hermoso». Los pedagogos tienen un viejo atavismo en esta área. A veces se encierran en una especie de narcisismo del fracaso: «*¡Qué dulce es estar solo, rechazado e infeliz cuando uno está seguro de tener razón!*» Aquí hay un disfrute de la marginalidad que me parece muy peligroso... se manifiesta en un retiro del trabajo académico «científico» o en una huida hacia el comportamiento clandestino por parte de minorías asediadas. Creo, por el contrario, que la situación requiere tanto un aumento de la lucidez como un estallido de participación ciudadana.

Emancipación: ¡peligro!

La lucidez fomentaría el pesimismo y el fatalismo, por lo que el reflujo ¡es importante!

De hecho, la situación es globalmente muy «reaccionaria», en el sentido etimológico del término. Se trata de «reaccionar» contra lo que se percibe como una forma de decadencia educativa generalizada. Y, en cierto modo, uno podría entender esta «reacción» como un fenómeno ineludible. En 1981, Neil Postman, quien había escrito unos años antes

páginas fuertes para exaltar la función subversiva de la enseñanza, publica en Francia: *Enseñar, es resistir*. Explica que la Escuela tiene un papel termostático y debe, en cierto modo, tomar lo contrario de la temperatura ambiente: cuando domina una sociedad normativa con presión familiar, religiosa y moral que coloca a los individuos en una posición de subyugación sistemática. La educación tenía que tener una función crítica y emancipadora. Pero ahora que todos los sistemas normativos se han roto, ahora que nadie se atreve a imponer estándares a los niños, dependerá de la educación en general, y de la Escuela en particular, proporcionar los sistemas de restricción necesarios a toda la vida social.

Desde esta perspectiva, podemos entender que los intelectuales que, en la década de los 60, aplaudieron los experimentos de pedagogía libertaria como los de Neill en Summerhill, hoy admiten las instituciones que muestran firmeza disciplinaria como valor primario. Después de haber alentado la transgresión de la «moral burguesa», estrechas y castradoras, exigen el retorno al orden, necesario para compensar la desaparición de las instituciones sociales que estructuraron el súper-yo. Cuando la emancipación ya no está contenida dentro de una élite que sabe hacer un buen uso de ella, cuando toca a la población de los suburbios que ignora los códigos de propiedad burguesa, se convierte en un verdadero peligro público: ¡es hora de reaccionar! Un hermoso movimiento de oportunismo sociológico, que los pedagogos pueden entender, pero al que no pueden resignarse. De la misma manera que se había dado el derecho de debatir las tesis libertarias de Alexander Neill o la no directividad de Carl Rogers, deben eliminar hoy el pensamiento irreflexivo del «retorno al orden». Y me pregunto para qué nos están preparando los nuevos lugares comunes educativos.

Pedagogía y democracia

De hecho, ¿No podemos temer que este retorno al orden nos haga olvidar los valores fundacionales de la democracia?

La Escuela no es una «institución democrática» en el sentido de que los estudiantes tienen el poder y pueden decidir todo lo que se hace allí. Los alumnos, siempre que sean menores de edad, tienen un

estatus que no es el de ciudadano de pleno derecho. Por otro lado, la Escuela es un lugar esencial para *la formación en democracia*. Uno puede imaginar una dictadura sin una Escuela, con simplemente un catecismo ideológico y sistemas de restricción. No podemos concebir la democracia sin escuelas. No hay democracia sin ciudadanos entrenados en la comprensión de los problemas colectivos, capaces de distanciarse de todos los dogmatismos y definir juntos, más allá de los intereses individuales legítimos, «el bien común».

Claude Lefort define la democracia como *«una forma de sociedad en la que los hombres reconocen que no existe un garante final del orden social, en el que los hombres consienten en vivir en la prueba de la incertidumbre. [...] No hay condensación, explica, entre el poder, la ley y el conocimiento, ni la posible garantía de sus fundamentos. El ejercicio del poder está sujeto a un debate interminable"*. No es seguro que estemos listos para asumir esta democracia: durante mucho tiempo, sin duda, nos fascinarán las teocracias de todo tipo, el dogma que viene del cielo o el hombre providencial que resuelve todos nuestros problemas... El debate democrático no es fácil, pero creo que sigue siendo el único horizonte posible si se quiere una sociedad al nivel del hombre.

Formar a las generaciones más jóvenes en esta capacidad de debate es tarea de la Escuela. Contra la coagulación de fusión y las fuertes emociones tribales, pero también contra todas las formas de abandono hacia un líder carismático o de confianza ciega en expertos «objetivos», la Escuela debe enseñar a los alumnos a expresar y estructurar puntos de vista, a identificar los hechos y descubrir el margen de maniobra, identificar los problemas e impulsar a los colectivos... en resumen, para convertirse en ciudadanos lúcidos capaces de involucrarse en una sociedad democrática. No hay renuncia al poder de los adultos en este proceso, por el contrario: debe haber una preparación rigurosa, la construcción de marcos estructurados, una organización con roles para cada uno, un trabajo preciso sobre textos y documentos exigentes, una vigilancia de todos momentos.

Así entendida, como un trabajo sobre las condiciones de emergencia de un sujeto autónomo en un colectivo solidario, la pedagogía tiene que ver con la democracia. Y me temo que los anti

pedagogos no manifiestan, de hecho, por sus encantamientos hacia el retorno al orden, lo que el filósofo Jacques Rancière llama el «odio a la democracia».

La pedagogía contra lo infantil

Quedan las preguntas concretas y cotidianas de padres y maestros que se aseguran de que los jóvenes se vuelvan insostenibles, que sean cada vez más difíciles... Tenemos que responder a estas demandas. ¿Y si rechazamos las soluciones pasadas y autoritarias?

De hecho, todos saben lo difícil que se ha vuelto educar a los niños hoy en día. Todos observan el aumento de comportamientos preocupantes en la juventud, como la violencia o las adicciones. Todos notan que muchos niños están particularmente excitados, incapaces de fijar su atención, presa de la agitación constante. Todos saben que los estudiantes de hoy están mal informados y no pueden clasificar los miles de datos de todo tipo que los atacan constantemente. Todos ven, también, que los valores tradicionales de la Escuela: «*¡Trabaja y triunfarás!*, en gran medida son negados por los hechos. En estas condiciones, obviamente es más fácil incriminar a los «malos maestros» que cuestionar nuestras responsabilidades colectivas.

Pero este pensamiento perezoso es, al mismo tiempo, injusto y peligroso: injusto, porque los pedagogos son, precisamente, personas que siempre han estado trabajando, y ahora más que nunca, sobre cómo enseñar a un niño a velar por sus impulsos, a centrarse en un trabajo, a ser exigente en términos de conocimiento. Peligroso, porque operando según el principio del chivo expiatorio, nos abstenemos de mirar la situación y reaccionar en consecuencia.

En realidad, hoy somos testigos de una combinación completamente sin precedentes de fenómenos sociales: por un lado, lo que yo llamo lo infantil, y no la infancia, se erige en el funcionamiento general de nuestro sistema. Por otro lado, frente al comportamiento de los niños y adolescentes, nuestra sociedad no cesa en reclamar su voluntad de establecer y fortalecer mecanismos cada vez más normativos: detección temprana de sujetos potencialmente peligrosos, evaluaciones sistemáticas en todas las áreas y permanentemente, «rastreando»

individuos desde la primera infancia hasta su muerte, estableciendo sistemas de control cada vez más sofisticados, etc. Esta contradicción, por supuesto, no es una: no podemos exaltar el capricho y estimular la competencia sistemática sin, al mismo tiempo, protegernos de los riesgos de explosión inherentes a esta «liberación». El «liberalismo» del «sálvese quien pueda» necesita el autoritarismo para que pueda permanecer una apariencia de colectivo y se evite caer en la guerra de todos contra todos.

¿Pero puede tratarse a lo infantil de otra manera que no sea la represión?

Lo infantil es probablemente una etapa necesaria del desarrollo del hombre: llamado *«narcisismo infantil»* por los psicólogos, *«egocentrismo inicial»* por los psicoanalistas, éste corresponde al momento del crecimiento de un sujeto donde, aún en la supremacía, trata de construir una relación con la otredad. El sujeto experimenta esta alteridad como una alteración, teniendo en cuenta limitaciones difíciles de aceptar: llegar a entender que el mundo no sede a voluntad y que debe ser obedecido para poder mandarlo, no es nada fácil. Del mismo modo, es difícil aceptar que el otro y los demás no están a nuestra entera disposición, que sus deseos no se corresponden necesariamente con los nuestros y que debemos aprender a *«lidiar con ellos»*. Finalmente, es muy difícil aceptar que el otro tiene razón en contra de nosotros, en contra de nuestros propios intereses: esto impone un esfuerzo por descentrarse, por abandonar el imperialismo de su propio punto de vista, por desconectarse de la inmediatez y del *«todo, enseguida»*.

La educación es precisamente un acompañamiento que le permite al niño entablar un diálogo con la otredad. Pero un *«diálogo»* justamente: no trata de sacar por la fuerza al niño de su trono de niño rey, a riesgo de que solo espere la oportunidad de subir para tomar su poder. Por el contrario, trata de crear situaciones donde el diálogo del niño y otros, del niño y del mundo, sea posible y fructífero. Esto es básicamente lo que los pedagogos han estado buscando durante mucho tiempo y probablemente sea la razón por la cual, a pesar de las

diferentes posturas epistemológicas y los malentendidos persistentes, encontraron en psicólogos como Jean Piaget, Lev Vygotsky o Henri Wallon, modelos aceptables de aprendizaje y desarrollo.

Salir de la oscilación entre autoritarismo y laxitud

Los opositores a la pedagogía consideran todo esto como una renuncia y la promoción de la tiranía infantil...

Es lo contrario. Toda pedagogía es un trabajo complicado: ¡nada mágico, de hecho, en este tipo de enfoque!, para ayudar al niño a liberarse de la lógica del capricho. Lógica del capricho que se ha convertido, precisamente, en el motor esencial de la organización económica de nuestras sociedades bajo el nombre de *«impulso para comprar»*. Porque tal es el mensaje repetido hasta el infinito por los medios y resumido en coro por la publicidad: «¡Tus deseos son órdenes! ¡Sobre todo, no pienses! ¡Ir al acto... lo antes posible! «.

Así, lo infantil es promovido masivamente, en niños, obviamente, pero también en adultos cuya regresión psicológica se convierte en la condición de nuestro crecimiento económico. Una coyuntura sin precedentes en la historia de los hombres, según la cual la sociedad en su conjunto trabaja, en cierto modo, de manera contraria a la pedagogía, contra este acompañamiento necesario para que el niño pueda salir de lo infantil.

En estas circunstancias, es cuestionable si los mandatos reiterados a favor del *«retorno a la autoridad»* en la Escuela no son una manera para que nuestros contemporáneos asuman el infantilismo dominante y pidan a los maestros que asuman la completa responsabilidad por la frustración necesaria para toda educación. Como escribe el psicólogo Laurent Carle: *«La paradoja de la situación educativa moderna es colocar al niño rey en el centro de la familia, darle todas las compras inútiles que necesita y, además, exigir que se someta en clase, con docilidad, a las caprichosas reglas de los adultos inconstantes*". Paradoja o, más precisamente, como el análisis de Sylvain Grandserre, *«complementariedad de dos actitudes que se alimentan y justifican mutuamente»*. La complementariedad que hace que el trabajo de enseñanza real se convierta en trampas, porque yuxtaponer «el niño-rey» y «el niño

sujeto» no permite, de ninguna manera, acompañar el surgimiento de una libertad. Por el contrario, nos involucra en una oscilación infernal entre «haz lo que quieras» y «haz lo que me plazca», a miles de kilómetros de una educación que intenta instituir a largo plazo (y, por lo tanto, con prueba y error, yendo y viniendo, tiempos de aceleración y pausa, momentos de descubrimiento y momentos de formalización), un proyecto común.

Por eso, para salir de la oscilación entre autoritarismo y laxismo que caracteriza a nuestra sociedad, hoy más que nunca es importante «hacer pedagogía». También es la única forma de construir una verdadera autoridad: una autoridad autorizada. Porque este es el nudo: no hay crisis de autoridad hoy, hay una crisis del futuro. Porque, como hemos dicho, no hay educación sin frustración, sin aplazamiento para actuar, sin renunciar al disfrute inmediato. Pero la frustración es educativa solo si es una promesa de logros futuros. Solo contribuye al desarrollo del sujeto si le permite metabolizar su energía. No se trata simplemente de «*contener*» las fuerzas arcaicas, de oponerse a los desbordamientos de la subjetividad. Se trata de permitir que los sujetos se integren y, más fundamentalmente, se involucren en un colectivo. El colectivo solo, de hecho, es un generador de autoridad legítima, un entrenador del ciudadano. Y la pedagogía nos proporciona modelos, ciertamente imperfectos y provisionales, para pensar y acompañar este movimiento.

Pensar en la historia sin mitificar el pasado

Pero estamos presenciando una fuerte demanda de un retorno a las organizaciones laborales o métodos de enseñanza de tiempo atrás, como la organización paso a paso en lugar de la organización del ciclo, la repetición, los métodos de lectura silábica, recitaciones uniformes, sistemáticas, etc. ¿Qué es exactamente todo esto?

Creo que todo esto debe ser puesto en una situación global: cambios civilizacionales con un ritmo acelerado y sin precedentes (mientras que la vida cotidiana de los occidentales de orígenes modestos apenas ha cambiado en dos milenios, todo ha logrado ser cambiado por completo en un siglo), el descubrimiento, en poco tiempo, de

problemas importantes que conciernen a la durabilidad de nuestro mundo, el fracaso de grandes obras, el aumento de la mediatización y de los nuevos modos de comunicación... Es claro que, en este ajetreo, retirarse a un pasado mitológico es una solución fácil. En situaciones de gran preocupación, los «*discursos de decadencia*» siguen siendo recetas. Estos son discursos que colocan la era dorada río arriba y solo nos ofrecen volver a ella. A diferencia de los «*discursos de revuelta*», bloquean el futuro y prohíben imaginar alternativas al presente que hubieran existido antes. Además, nos impiden mirar el pasado desde el punto de vista de la historia: al ontologizar formas de organización dadas, no permiten comprender de qué manera han sido un progreso, ni por qué pueden convertirse en obstáculos para avanzar. La nostalgia por el pasado es siempre un corolario del rechazo de la historia. En mi opinión, es este rechazo de la historia la clave de estas regresiones.

Al rechazar la historia, se nos prohíbe comprender la situación de nuestra Escuela. Estamos lidiando con juicios que no tienen en cuenta los cambios en el entorno o incluso la considerable evolución de nuestras ambiciones educativas y académicas. En realidad, la sociedad todavía está evaluando el nivel de su Escuela, el cual se muestra hoy en día en constante disminución, a la luz de sus ambiciones. El nivel parece más bajo hoy porque todos, individual y colectivamente, tenemos ambiciones mucho mayores para nuestros hijos. Esta es, como muestra Vincent Troger, *«la ilusión del Maratón de Nueva York»: cuanta más gente hace el Maratón de Nueva York, más tiempo promedio es «malo»... esto no significa que el nivel deportivo de la población disminuya, ¡todo lo contrario! De hecho, independientemente de los desarrollos sociales y curriculares,* lo que significa que los estudiantes ahora dominan otros conocimientos que los de hace 50 o 100 años, pasamos nuestro tiempo comparando «niveles» con un medidor estándar diferente. Cuanto mayor es la ambición, más la comparación nos hace parecer de un nivel bajo. ¡Simple cuestión de perspectiva!

La impostura de los "Fundamentos"

Pero, objetivamente, ¿Hay algunos problemas de nivel en algunas áreas, como el dominio del idioma?

De hecho, existe un grave problema de fluidez en el lenguaje escrito en particular. Hoy nadie puede negarlo. Es, además, un fenómeno que cuestiona a toda la sociedad: no olvidemos, de hecho, que el colapso de la ortografía y la disminución de las habilidades de escritura prolongada afectan a los adultos que han sido formados con los «buenos viejos métodos» como niños. Lo que está en juego es el estado mismo de la escritura: estamos perdiendo el significado antropológico de la palabra escrita: enviamos solo señales para intercambiar de inmediato información breve; no nos tomamos el tiempo para elaborar textos largos, que su autor pueda volver a leer y corregir, que el destinatario pueda estudiar y conservar. Hace unos años propuse hacer de la escritura una gran causa nacional, multiplicar los incentivos sociales para la escritura tardía, desde la carta de amor hasta el enfoque técnico o el debate de ideas -para obligar a las administraciones a abandonar el estilo telegráfico-, para ayudar al desarrollo de una prensa ciudadana y local, para aumentar el apoyo a las pequeñas editoriales... sin olvidar, por supuesto, todas las formas de escritura electrónica que puedan ser grandes oportunidades para intercambios auténticos cuando uno sale del eructo inmediato, del insulto anónimo o de las banalidades.

De hecho, solo recuerdo aquí una de las obsesiones de los pedagogos históricos que siempre han escrito, desde correspondencia escolar hasta gacetas, desde textos libres hasta ejercicios de invención caligráfica, uno de los «fundamentos" de la educación. Y hay algo de qué preocuparse cuando escuchamos el término «fundamental» utilizado hoy para designar reglas u operaciones de aprendizaje mecánico: es cierto que estos aprendizajes son necesarios, pero no son fundamentales, son herramientas al servicio de los fundamentos reales que son, a su vez, la construcción de una relación humana con el mundo. Los fundamentos auténticos de la educación son el aprendizaje del indulto, la elaboración de una palabra asumida, el modelado del mundo, la construcción del colectivo.

La entrada en lo escrito es uno de los fundamentos. Pero «adentrarse en lo escrito» es entrar primero en el proyecto de escritura. Es comprometerse con un trabajo complejo con traza y tiempo. Es movilizarse en un intercambio diferido y construido... para el cual el control de las cuestiones ortográficas y gramaticales es absolutamente

necesario, pero no puede, bajo ninguna circunstancia, ser suficiente. Es la antropología la que es «fundamental»: lo que hace al alumno humano, participando plenamente en la «condición humana» de la que habla Montaigne. Las técnicas son esenciales, pero son solo herramientas. Seremos capaces de buscarlas cuando necesitemos y confiamos en ellas para avanzar, pero no están llevando, en sí mismas, ningún dinamismo, ningún proyecto. Nunca prescinden de la participación del sujeto en su propia historia, para la cual trabaja el pedagogo.

¿Una generación inculta?

También se enfatiza el hecho de que nuestros estudiantes ya no tienen conocimiento histórico, ignoran nuestra herencia y están atrapados en formas de «cultura juvenil» aturdidora. ¡Para algunos, sería culpa de los pedagogos!

Me parece difícil atribuir a los pedagogos la responsabilidad de la tremenda aceleración de la historia que vivimos... ¡así como no creo que estén involucrados en las industrias audiovisuales, el desarrollo de videojuegos o la música techno!

Por otro lado, los educadores siempre han sido muy sensibles a la cuestión del vínculo entre las generaciones, que se está socavando hoy. El fenómeno es tradicional y también es antropológico: las generaciones más jóvenes siempre están más movilizadas por las innovaciones técnicas, mientras que las mayores están atentas a los valores del patrimonio. Y, para avanzar sin olvidar nuestra historia, para enfrentar el presente confiando en nuestro pasado, es necesario que los viejos transmitan a los nuevos sus conocimientos mientras que los nuevos transmiten a los viejos sus conocimientos. Pero es este vínculo entre las generaciones que ya no funciona correctamente y va mucho más allá de la cuestión de la Escuela... Un ejemplo: participé, hace unos años, en un hermanamiento entre una casa de retiro y dos clases de informática, de una Escuela secundaria profesional. A los residentes voluntarios se les ofreció una computadora portátil y dos estudiantes fueron asignados a cada uno de ellos para su capacitación. Lo que sucedió aquí es extraordinario: no solo los estudiantes fueron mentores sobresalientes, no solo permitieron que muchas de estas

personas mayores salgan de su soledad, sino que el diálogo se fortaleció. Más allá de toda esperanza: los "recién llegados a la informática" hicieron que los jóvenes descubran partes enteras de su historia que no conocían y los jóvenes los hicieron visitar sus sitios web favoritos... en los que, por primera vez, podían tener un aspecto poco convencional y crítico.

Estamos allí en el corazón de un enfoque pedagógico tradicional... pero demasiado olvidado por la modernidad que encierra a las personas en los guetos, en lugar de favorecer los encuentros improbables. Los profesores de historia siempre han sido sensibles a esto, hasta que Ivan Illich, cuyo libro *Una sociedad sin Escuela*, publicado en 1971, debe leerse hoy no como un manifiesto contra la institución escolar sino como la expresión de un imperativo, el de restablecer los vínculos entre personas, grupos y generaciones que no se conocen.

Finalmente, cuando se trata de «cultura joven», tenemos que mirar de cerca: ciertos fenómenos son realmente muy preocupantes, como el surgimiento de todas las imágenes «góticas» y una ideología paganista que impregna tanto los videojuegos como las «antenas abiertas» de ciertas radios. Bajo el disfraz de fantasía heroica, por un lado, y de libertad de expresión, por el otro, se elogia la brutalidad viril y el machismo arcaico. La violencia de los gestos y las palabras se acepta como evidente. Toda forma de interioridad y conciencia es burlada. La asertividad y el placer inmediato son los únicos «valores» propuestos por las maquinarias mediáticas que tienen un solo propósito: explotar los impulsos arcaicos de los adolescentes, ofrecerles que los expresen de una manera cada vez más sofisticada técnicamente, para subyugarlos para siempre como clientes... No estamos tan lejos de lo que funciona en los procesos de radicalización: intercambiamos la búsqueda de la verdad por la certeza de poseerla, el fracaso solitario contra la perspectiva de un éxito colectivo, el estado de excluido frente al de elegido.

La pedagogía no puede reaccionar exageradamente a tales fenómenos: debemos ofrecer a los jóvenes alternativas reales, especialmente a través de una educación artística, tan mal tratada hoy en día. A través de una rehabilitación de las grandes historias es que debemos aprender a contar en nuestro turno. A través de actividades

que permiten a los jóvenes metabolizar su violencia y convertirla en un acto creativo. Fernand Deligny ya escribió en 1949: «*Si el educador, con el pretexto de no perder el tiempo, se niega a hablarles a los niños su propio idioma, siempre habrá comerciantes dispuestos a hacerlo y la oferta comercial sabrá utilizar todos los atractivos, mezclarlos para no perder la venta*». De esta manera, podemos medir el peligro considerable para aquellos que ahora afirman que, en la Escuela, la educación ya no es apropiada y que debemos recurrir a la «instrucción pura".

Por supuesto, hay obras reales en el campo musical, así como cómics, animación digital o creación de películas: los mangas son buenos ejemplos. Y necesitamos, al mismo tiempo, escuchar lo que los jóvenes nos dicen a través de estas formas de expresión y permitirles construir puentes entre ellos y las producciones más tradicionales de nuestro patrimonio. Escuchar primero. El mundo de los *otakus*, estos jóvenes fascinados por los mangas, el Internet y los videojuegos, expresa esta dificultad única de los adolescentes: ¿cómo existir en el mundo virtual? ¿Cómo afirmar la identidad y hacer encuentros reales en un mundo desmaterializado? ¿Cómo, cuando lo real es accesible solo a través de lo virtual, acceder a una relación «real» con otros? ¿Cómo mantener la forma humana cuando todo se disuelve en las infinitas redes electrónicas indiscernibles? Y cuando miramos las imágenes del manga, nos sorprenden las ansiedades que conllevan: ¿cómo existimos hoy cuando ya no somos niños y aún no adultos? ¿Cómo amarse sin vampirizar? ¿Cómo vivir la materialidad del cuerpo contra los cánones estéticos dominantes? ¿Cómo asumir la sexualidad sin caer en la violencia? Tantas preguntas antropológicas esenciales. Tantas temáticas que se deben tratar, sin violar la privacidad de las personas. ¿Y cómo no podemos ver que es precisamente tomándolos en serio que encontraremos con nuestros estudiantes el camino de grandes obras, desde la mitología griega hasta las grandes novelas de ciencia ficción, desde la poesía de Villon hasta el teatro de Kantor? La pedagogía siempre ha sido el arte de «construir puentes», conectando a las personas entre sí a través de la cultura, articulándolas con su pasado para que sean capaces de crear su futuro.

Articular finalidades y modalidades

Cualquiera que observe de cerca las cosas verá, de hecho, que los pedagogos están infinitamente apegados a la transmisión de la cultura... ¡Y, sin embargo, los debates continúan! Todo sucede como si hubiera, por un lado, quienes favorecen el conocimiento y rechazan toda pedagogía y, por otro, quienes, en nombre de la pedagogía, rechazan el conocimiento. ¿Cómo salir de esto?

En lugar de quedar atrapado en debates estériles, me parece más fructífero llegar a un acuerdo, lo más claro posible, sobre las ambiciones de nuestra Escuela y buscar formas de lograrlas. Buscar, es decir, inventar. Lejos de ser un pensamiento fácil, alimentado por ilusiones tecnológicas, quien cree que todo se ha hecho y que tenemos una especie de reserva de soluciones preparadas de las que solo tenemos que sacar provecho. Así, por ejemplo, he trabajado mucho en la cuestión de los «*rituales escolares*», que es esencial para los pedagogos: descubrimos que, de hecho, los rituales del pasado han sido abandonados en gran medida y que hoy nos faltan los rituales que permiten instituir el trabajo escolar, especificar lugares, estructurar la atención, etc. Frente a esta deficiencia, hay dos formas de reaccionar: o buscamos en los rituales mitológicos pasados que deberían restaurarse (las formaciones, los uniformes, las sanciones y precios, etc.), o bien nos preguntamos: qué rituales podríamos inventar por hoy. Luego cabe el cuestionamiento sobre la organización de la Escuela, la función de la clase, los horarios, el uso de las tecnologías, el trabajo en equipo de los maestros, el lugar de la Escuela en la ciudad, la arquitectura escolar, etc.

Del mismo modo, en sobre el importante del dominio del lenguaje escrito: se puede vivir en la nostalgia de los escritos del certificado de estudios que, de hecho, eran textos a menudo bien escritos, aunque molestamente estereotipados. Pero lo importante es preguntar hoy cómo devolver a lo escrito el rigor necesario para que siga siendo un objeto del «*mundo común*». Debemos integrar las limitaciones y los recursos aportados por la informática. Debemos rehabilitar sistemáticamente la correspondencia y el trabajo en borradores, promover la escritura larga y facilitar el acceso a la prensa y los libros. También

debemos preguntarnos, tal vez, acerca de una posible reforma ortográfica, limitar las reglas inútiles y, al mismo tiempo, ser más firmes en la aplicación de las reglas fundamentales. Por lo tanto, tenemos una actitud prospectiva que, por supuesto, espero sea objeto de una reflexión colectiva y ciudadana.

Para avanzar, creo que debemos cuestionar constantemente la relación entre fines y modalidades, y obstinadamente negarnos a confundir uno con el otro. Desafortunadamente, vivimos en una institución que, muy olvidadiza de sus objetivos, se tensa sobre sus modalidades. Organizar clases -homogéneas o heterogéneas- prever horarios, programar evaluaciones... todas estas son modalidades que deben ser examinadas en términos de nuestros objetivos. Además, es habitual en la historia de las instituciones que las modalidades, que han constituido un progreso en un momento dado de la historia, se vuelvan obsoletas y constituyan un obstáculo para su desarrollo. Debemos reafirmar nuestros objetivos: la Escuela está hecha para aprender. Pero también para aprender juntos. Y aprender construyendo su *autonomía*... A partir de ahí, debemos buscar en común, inventar, imaginar modalidades adaptadas, tener el coraje de crear.

Aclarar los valores en juego.

Los «reformadores" son acusados de haberse apropiado de la Escuela, de haber impuesto sus puntos de vista a la mayoría, de ejercer una especie de dictadura intelectual. ¿Qué piensan ustedes?

Por mi parte, creo que necesitamos aclarar las cosas hoy más de lo que lo hemos hecho. En particular, debemos distinguir epistemológica y políticamente la "pedagogía", de las «*ciencias de la educación*»: en las ciencias de la educación, estamos en el registro del debate científico y debemos entregarnos a nosotros mismos los medios para tratar de «hacer la verdad»; en la pedagogía, si hay conocimientos importantes que tener, especialmente en el campo de la historia, la sociología y la psicología del niño, la didáctica y la neurociencia, si debemos pensar con el mayor rigor posible, no estamos en absoluto en el dominio de la «ciencia»: no podemos prescindir de una reflexión sobre los valores.

Así, por ejemplo, y fuerzo voluntariamente el rasgo, un «científico», lleno de diplomas y certificaciones de todo tipo, bien podría explicarme que, para que los alumnos aprendan a leer rápido y bien, la implantación de electrodos en sus cerebros y el establecimiento de un sistema de monitoreo directo de sus actividades mentales por cámaras de positrones, son medios particularmente efectivos... El pedagogo que intento ser no cedería. Continuaría afirmando que, para él, un aprendizaje es solo formativo si combina, al mismo tiempo, la adquisición de conocimiento y el proyecto de emancipación en un colectivo de solidaridad.

No más que cualquier otra pregunta educativa, la lectura no puede entenderse como un fenómeno «objetivo» iluminado por las teorías «científicas», ya sea que provengan de la neurociencia o la sociología. Aprender a leer es un acto que involucra al sujeto, un acto político, como lo ha demostrado muy bien el pedagogo brasileño Paulo Freire. Por eso, todos los métodos para aprender a leer no son iguales: algunos permiten pensar el mundo y pensar en el mundo; otros consisten simplemente en hacer balbucear las sílabas y descifrar textos tan estimulantes como: «*Papá está buscando su zapatilla debajo de la cama*". Ciertos métodos, debido a que asocian estrechamente la escritura que codifica y la lectura que decodifica, permiten alcanzar un poder real: el poder de leer, que es la condición del placer de la lectura. Otros, por otro lado, presentan la lectura como la obligación de someterse a la mecánica: pueden divertir, por un tiempo, al niño pequeño, que repite imitando como un personaje de caja de música; pero no configuran ningún informe de interrogación sobre el texto, no forman un «sujeto lector». Por lo tanto, la cuestión de la lectura no debe reducirse a la eficiencia a corto plazo de los mecanismos de descifrado, ni siquiera a la comprensión de los textos: la cuestión de la lectura en la Escuela es la de la emancipación a través de la lectura, la del «valor de la lectura». Y en este tema, como en todos los demás, en una Escuela que quiere ser democrática, la libertad educativa solo tiene un significado articulado con una pedagogía de la libertad.

De igual forma, sobre la cuestión de los ciclos en la Escuela primaria, que ha sido objeto de una disminución significativa en el cantón de Ginebra o en Quebec y que ha quedado en el olvido en

Francia, lamento que el debate no se ha postulado más claramente en términos de valor. Ciertamente, el problema de repetir un nivel es muy grave: es un gran desperdicio psicológico, educativo y económico. Es cierto que la cuestión de la individualización del seguimiento de los estudiantes es decisiva: es, sin duda, una de las claves para la lucha contra el fracaso escolar... Pero el desafío de establecer ciclos o multiniveles, como el desafío de mantener clases rurales únicas, es ante todo ético y político, en el sentido más noble del término: es proponer estructuras que faciliten los intercambios y la ayuda mutua, romper el «frente colectivo» de los estudiantes yuxtapuestos para crear proyectos basados en el enriquecimiento mutuo y la cooperación. En general, creo que debería haber sido más claro y más ambicioso: decir que queremos promover los ciclos porque es la elección de la heterogeneidad y que no solo estamos buscando que nuestros estudiantes aprendan, sino también *que aprendan a aprender juntos*. En este campo, como en todos los demás, la investigación y el trabajo científico pueden iluminar las prácticas... ¡pero no permiten decidir mecánicamente el principio organizador de la institución escolar!

Mientras los «reformadores» permanezcan en el neopositivismo, seguirán siendo tecnócratas e ideólogos: tecnócratas porque buscan deducir sus proyectos de nuestro único «conocimiento objetivo». Ideólogos, porque esta deducción es una ilusión que oculta los valores a los que uno se adhiere. La ideología, aquí, es ir equivocadamente de lo descriptivo a lo prescriptivo, esquivar las elecciones axiológicas al afirmar que «los hechos dictan su ley». Así, la racionalidad tecnocrática es en sí misma una ideología. Por qué decidir someterse es una opción. Por otro lado, plantear claramente la cuestión de los fines y preguntarse colectivamente sobre las modalidades y los temas que desideologizan el debate. Esto obliga a todos a descubrirse a sí mismos, a decir qué Escuela y qué mundo quieren.

Resistir la hegemonía de la evaluación cuantitativa

Pero, ¿No estamos obligados a razonar tecnocráticamente debido a la hegemonía de la evaluación? En todas partes, la responsabilidad y las políticas educativas dependen cada vez más de los resultados de las evaluaciones internacionales.

Sobre la cuestión de la evaluación, creo que nos falta coraje. Debería establecerse más claramente que «el trabajo escolar no es una mercancía» y rechazar fuertemente ver nuestras actividades reducidas solo a lo que es cuantificable y medible... No hemos denunciado suficientemente la aberración pedagógica que constituye en la Escuela, el «pilotaje por resultados». No es que debamos ser indiferentes a los resultados, sino porque, por el contrario, sabemos muy bien que los resultados reales de la educación no son ni inmediatos ni directamente observables. Seamos claros: solo el entrenamiento puede estar «orientado a los resultados» porque podemos observar directamente los efectos y, sobre todo, estos efectos son reducibles a reflejos condicionados estandarizados. En educación, realizamos pruebas piloto con valores y proyectos... y regulamos nuestra acción para observar los resultados. Pero la observación, entonces, no debe limitarse a la identificación de la reproducción mimética de mecanismos, o incluso de habilidades; debe tener en cuenta la forma en que los estudiantes entran en juego, se aferran a su violencia, emergen imágenes que se adhieren a su piel, se involucran en nuevas tareas, se involucran en un colectivo, dan formas simbólicas creativas a lo que vive en ellos. Por lo tanto, el profesor está infinitamente atento a los resultados, demasiado atento a los resultados reales para dejarse impresionar por las enormes cantidades de exámenes de reducción. El maestro sabe que es responsable y es demasiado respetuoso con su misión como para aceptar reducirlo a la producción de indicadores numéricos.

Como el filósofo, especialista en el análisis del trabajo, Christophe Dejours, ha demostrado que, en cualquier trabajo, hay dimensiones «inmateriales» que son irreductibles para cualquier evaluación tecnocrática. Y el psicoanalista Jean Oury explica que *«el trabajo en vivo» es «inestimable», en ambos sentidos del término: "¿cuánto vale un alumno que se atreve a escribir un poema, que comienza a jugar con los*

números, que ya no tiene más miedo de hablar frente a sus camaradas, que descubre el significado de un mapa de geografía y se sorprende con una pintura? ¿Cuánto vale un niño que sonríe y saluda en la mañana cuando llega a la Escuela? En realidad, ¿No sería esto, más bien, una falta profesional para el profesor? «

Es por eso que, entre muchas otras razones, los maestros de Escuela se han movilizado en contra de los programas de Escuela primaria impuestos por Xavier Darcos en 2008; Es por esto que están preocupados en la actualidad por los «ajustes del programa», que fueron emitidos rápidamente por el Consejo Superior de Programas, a solicitud del ministro en junio de 2018 y que una vez más, rompió el equilibrio que permitió articular tiempos de descubrimiento y tiempos de formalización, aportes culturales y aprendizaje técnico, proyectos colectivos y seguimiento individual. Al insistir exclusivamente en conocimientos estandarizados, cuando no está mecanizado, en detrimento del compromiso del estudiante con un proyecto cultural (escribir para comunicar, leer para comprender), corren el riesgo de ser totalmente contraproducentes al mismo tiempo que dicen mejorar: cuando no vemos en el servicio qué aprendizaje técnico se puede implementar, apenas nos movilizamos para llevarlo a cabo.

Todo sucede, de hecho, como si fuera necesario, en todo momento, para poder verificar las adquisiciones inmediatas y suministrar continuamente los cursos de la beca académica: los resultados de la multitud de evaluaciones que son realizadas no serán largos, -nadie duda- ¡estar disponible en Internet para los padres que deseen desarrollar estrategias de retroalimentación sobre la inversión a corto plazo! Se pretende respetar la solicitud de las familias: en realidad, es despreciada porque reducen a sus hijos a un producto manufacturado.

En cuanto a las comparaciones internacionales, deben usarse con cuidado. Por lo tanto, si observamos los sistemas escolares de dos países que se encuentran en el nivel superior de las encuestas PISA, Finlandia y Corea del Sur, solo nos puede sorprender el hecho de que son diametralmente opuestos. Estos son dos países que «producen» niños de «alto rendimiento» de 15 años, pero ni en el mismo contexto ni con los mismos objetivos. El sistema finlandés es «respetuoso» de las necesidades y ritmos de los niños, limita la competencia y emancipa

la «forma escolar» de la clase homogénea ... cuando el sistema escolar de Corea del Sur, como el de Shanghái, se basa en un entrenamiento intensivo, una competencia feroz estimulada por una multitud de evaluaciones y competencias, una selección drástica desde el final de la Escuela primaria y una presión considerable sobre los padres para redoblar el día de clase con muchos horas extra de lecciones pagadas. A este respecto, PISA no nos dice nada sobre la Escuela ideal: nos da resultados cuantificados en ejercicios particulares de dos sistemas cuyos efectos, obviamente, no pueden limitarse a lo que se puede medir con sus pruebas. PISA simplemente nos da evidencia de la relevancia de una u otra organización escolar para un proyecto educativo y social que no podemos eximir de elegir y construir nosotros mismos.

Algunos consideran que el sistema finlandés es particularmente interesante y desean que nos inspire. Se pueden entender. Pero además del hecho de que las especificidades del país y su historia hacen que ciertos modos de organización no sean transferibles, las realidades que enfrentamos no son las mismas: Finlandia no tiene los mismos problemas de emigración que nosotros. Prácticamente no hay educación privada, la gestión de las instituciones no tiene nada que ver con las de nuestro servicio público y los estilos de vida familiares no han evolucionado como el nuestro. Por supuesto, tienes que mirar de cerca cómo van las cosas; pero no con la ilusión de descubrir recetas infalibles para aplicar. La pregunta no es si debemos copiar a Finlandia, sino si, en términos del perfil del estudiante que queremos capacitar, podemos nutrir nuestra propia inventiva mirando dispositivos que parecen funcionar en otro lugar. Una vez más, es necesario relativizar la evaluación y no convertirla en una herramienta mecánica de control. Las comparaciones internacionales pueden aclarar las políticas educativas, y en ningún caso pueden dictarlas.

La Escuela como institución pública

¿Todavía crees en la E*scuela pública? Si es así, ¿Qué podemos decir a aquellos maestros que, durante años, han trabajado incansablemente para renovar esta Escuela y se encuentran rechazados por las reformas que los estados están abandonando, incluso por aquellos que los han impulsado a innovar?*

Creo más que nunca en la Escuela pública. Creo en la Escuela como institución pública. Y la palabra «institución» es aquí esencial. Una institución no es un servicio cuya calidad se juzga a satisfacción de los usuarios. Una institución encarna valores. Como la institución judicial encarna la justicia, la Escuela debe encarnar el proyecto de educar y empoderar a todos. Proyecto utópico, tal vez, pero el proyecto fundador de nuestra democracia. Y proyecto incompatible con las tentaciones liberales que nos asaltan por todos lados...

Lo que distingue a una «institución de la República» de un «servicio al público» es que la República garantiza la calidad de la institución a través de regulaciones ciudadanas, mientras que, en un servicio, la calidad de la institución se produce por la competencia entre ofertas y elecciones del consumidor... ¿Por qué la Escuela no puede ser un servicio? Porque, en un servicio, hay una multiplicación de ofertas desiguales entre las cuales los expertos pueden hacer su mercado, ¡dejando a los más pobres solo la segunda o tercera opción! Porque, en una lógica de servicio, cuando uno está descontento o en dificultades, cuando se observa una disfunción o se siente agraviado, se buscará satisfacción en otro lugar, con un competidor y, si es necesario, pagando grandes sumas. Mientras que una institución debe proporcionar, internamente, mecanismos de recurso para encontrar o construir soluciones en el acto.

Pero hoy vemos el triunfo de la idea de que la calidad de nuestra Escuela solo puede garantizarse mediante la competencia: competencia entre personas, escuelas e instituciones, el Estado con las autoridades locales, el sector público con el sector asociativo o privado, «escuelas tradicionales» con «escuelas alternativas». No digo que no ocurra nada interesante en las «escuelas alternativas», pero, por un lado, están lejos de ser ejemplares en términos de diversidad social e ideológica, hasta

el punto de convertirse a veces Las «escuelas de clanes» y, por otro lado, corren el riesgo de funcionar como «válvulas de seguridad» para los privilegiados, mientras que la educación pública sería condenada, a largo plazo, a la Escuela de «todo el mundo» de una manera mediocre.

De este modo, renunciamos a lo que fundamenta la concepción republicana y democrática de la institución escolar: construir un «crisol social» donde los niños puedan aprender juntos, al mismo tiempo que los une y que los libera, para involucrar a todos los actores, maestros, personal de servicio y personal educativo, padres y estudiantes, socios locales, en un colectivo que busca garantizar que nadie esté nunca en un punto muerto de la Escuela.

Porque aquí está la Escuela que esperamos: una Escuela que nunca dejaría ir a alguien sin ofrecer una solución. Una Escuela que asocia a todos en busca de soluciones. Respetando las prerrogativas recíprocas, pero sin dudarlo. ¿Por qué los estudiantes no deberían involucrarse en pensar sobre métodos de aprendizaje, crear horarios u organizar evaluaciones? ¿Por qué los padres no pueden trabajar con maestros y educadores para crear herramientas de enlace, mejorar los procedimientos de derivación o pensar en cómo usar Internet? ¿Por qué los que hacen vida asociativa, deportiva y cultural, no podrían imaginar con los docentes, interacciones y complementariedades entre la Escuela y su entorno? ¿Por qué no deberían asociarse los artesanos de un barrio con la implementación de actividades educativas para reubicar a los desertores?

Al final, a diferencia de la ideología actual que hace que el mercado sea la solución a todos nuestros problemas, la Escuela podría liderar el camino y hacer de la reflexión colectiva el crisol del trabajo en una forma más justa y más ambiciosa. Así concebida, la Escuela misma se convertiría en su propio recurso y no abandonaría el campo a quienes especulan sobre la ansiedad de las familias.

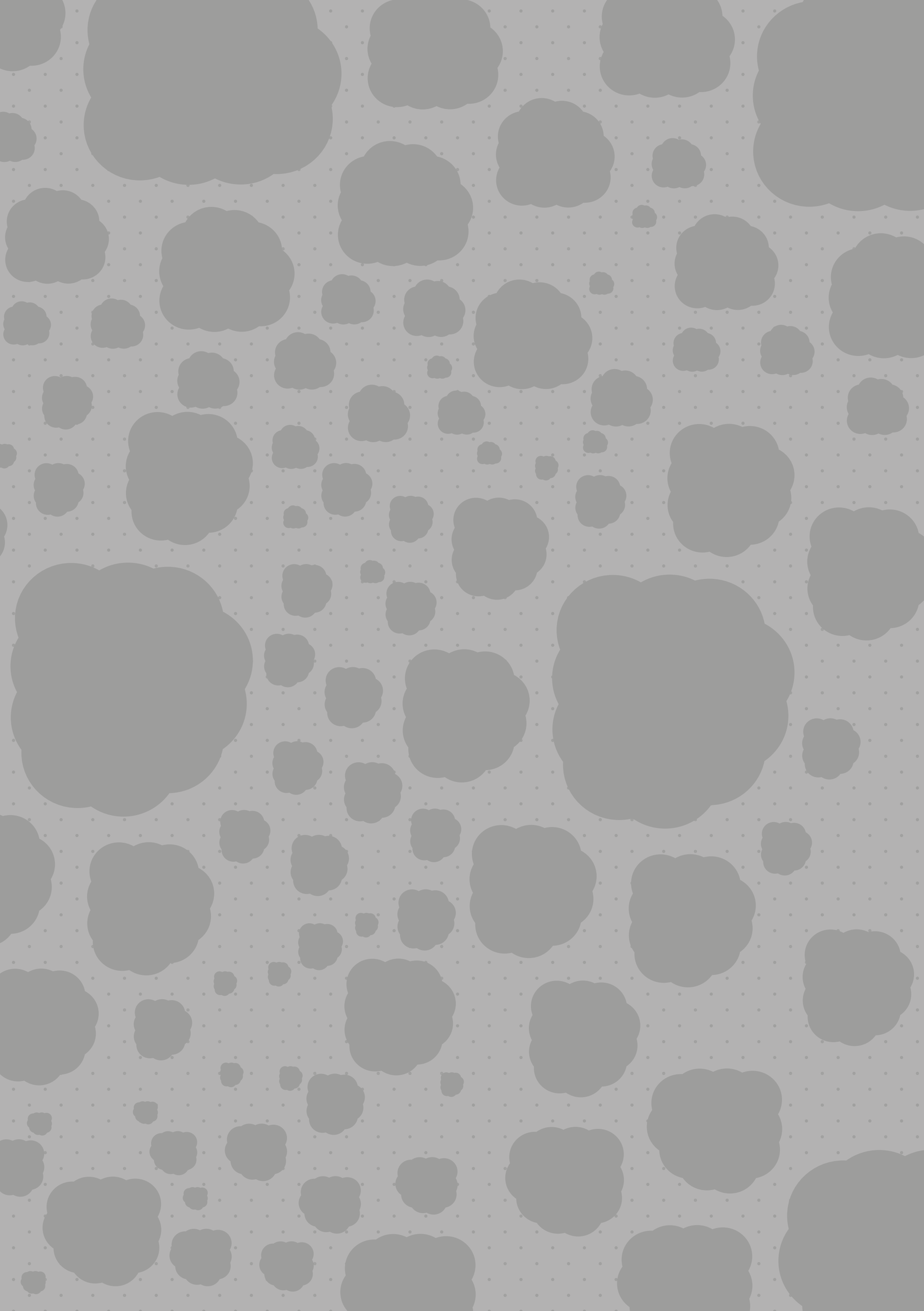
Ya, aquí o allá, las cosas están avanzando. En estos tiempos de regresión y retiro, aquellos que trabajan incansablemente para hacer que la Escuela Pública sea más acogedora, más democrática y más emancipadora, salvan el honor. Entiendo que a menudo se sienten traicionados por «el gobierno» y que a veces se desalientan. Pero no quiero que se rindan. Cuando muchos de nuestros contemporáneos

miran al pasado para ocultar mejor su vuelo hacia el desastre, los maestros, los estudiantes, los padres, los funcionarios electos y los ciudadanos comunes encarnan, en nuestra Escuela, la construcción paciente del futuro. Basta con decir lo esencial.

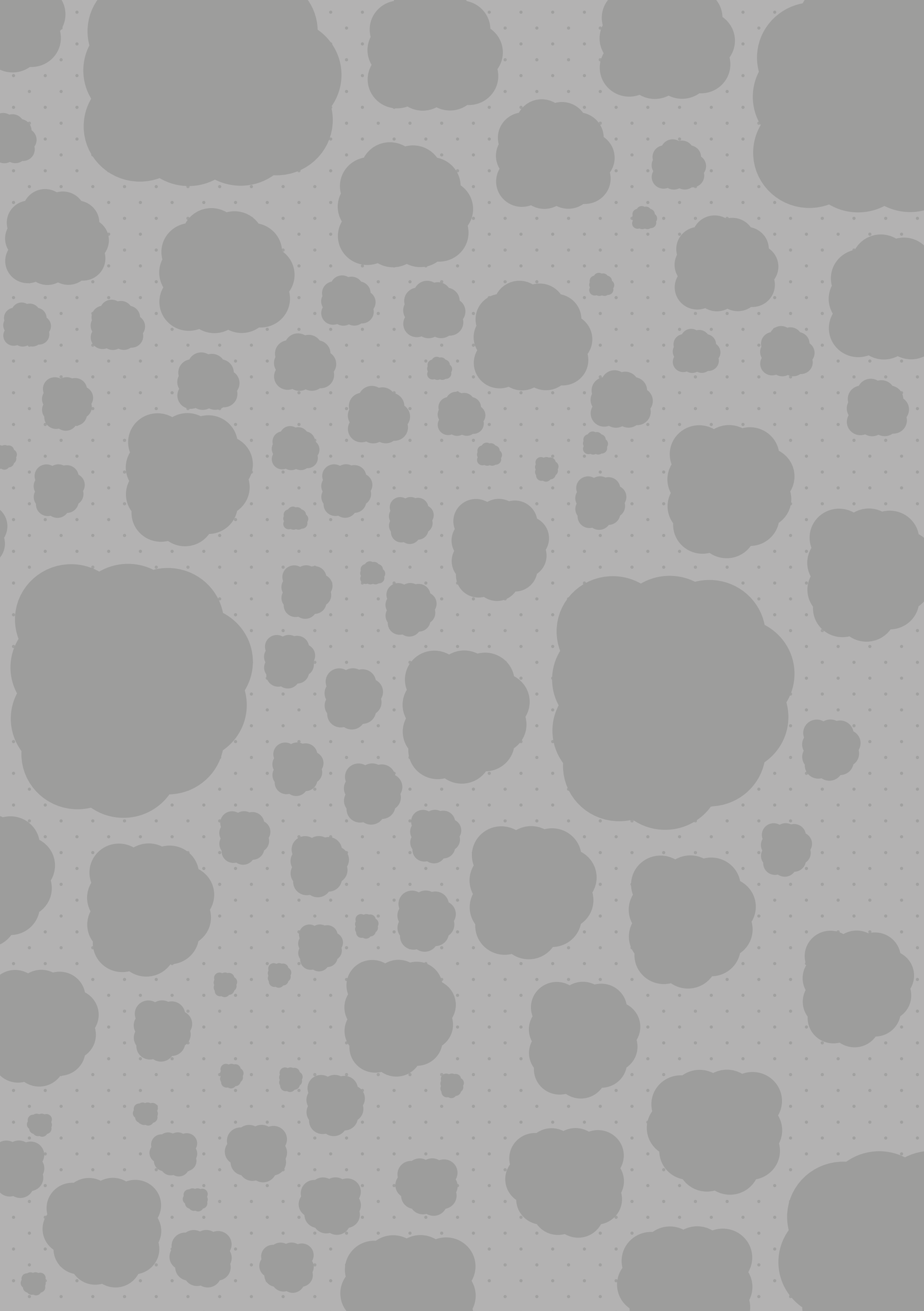
Si tuvieras que hacerlo de nuevo...

Ha tenido, usted mismo, responsabilidades políticas en la organización del sistema escolar. Ha sido experto y ha intentado transformar las cosas... ¿Se arrepiente de haberlo hecho?

¡Ciertamente no! Creo, además, que la mayoría de los educadores han creído, en un momento u otro, la posibilidad del advenimiento de la pedagogía en la política. En cierto modo, es muy útil creer en ello: permite inventar cosas nuevas, poner a prueba las propias convicciones, rozar contra las resistencias de los seres y las cosas. Este enfoque es realmente fructífero: nos obliga a buscar y moderar al mismo tiempo... Es necesario creer en él y, al mismo tiempo, aceptar que la política es radicalmente heterogénea con la pedagógica. Al mismo tiempo, permite que los docentes tengan esperanza y que los políticos mantengan la autonomía necesaria.




CAPÍTULO I



CAPÍTULO I
¿Deberíamos terminar con el pedagogismo?

Por lo tanto, estaríamos terminando el pedagogismo. Gracias a los ataques de quienes confunden la «*Escuela de la República*» con las imágenes piadosas de su infancia, gracias a los «intelectuales» que lamentan la caída de las demandas que no se aplican a sí mismos, gracias a las contribuciones de la neurociencia que legitiman el regreso a los ejercicios «silábicos» y formales de memorización mecánica, gracias al apoyo incansable de un ministro «pragmático» que finalmente pone fin a las actividades de estos agitadores perversos que se llevaron nuestros niños como rehenes... Fuera de estos adultos inmaduros e irresponsables que, en lugar de la transmisión rigurosa del conocimiento por el que se les paga, se entregan a la escucha demagógica de los alumnos, mezclan alegremente a Bach y el rap, Gala y Albert Camus, el teorema de Pitágoras. De vuelta a la civilización contra la barbarie. Todo lo que queda es clavar a los pedagogistas en la picota de los medios de comunicación, formalizar el regreso a los «buenos viejos métodos», «restaurar la autoridad de los maestros»... y la Escuela francesa, de la noche a la mañana, resolverá todo. Al mismo tiempo, la cuestión del fracaso escolar, la violencia juvenil, la formación de los ciudadanos, la resistencia al cretinismo televisivo, las relaciones entre profesores y familias, etc.

Trasmitido por todos los editorialistas, el propio Ministro de Educación Nacional repite: «¡Imposible sacrificar más generaciones de estudiantes! Debemos poner fin a demasiados años de deambulación pedagogista».

Un oponente improbable

Resumamos brevemente lo que se critica al pedagogismo:

1. Afirma que el alumno debe «construir su propio conocimiento» y, por lo tanto, abolir el desnivel entre el que sabe y el que no sabe.

2. Desarrolla una tecnocracia de jerga que oscurece el conocimiento que se supone que debe transmitir.
3. No diferencia entre obras de cultura y mediocridad mediática.
4. Es parte de una ideología igualitaria que busca destruir a la élite y nivelar nuestra sociedad, poniendo en peligro el futuro de la civilización.
5. Finalmente, es una extensión de la utopía libertaria del sesenta y ocho arrodillada ante *el niño rey*. Esta perspectiva, además, se habría convertido en la doctrina oficial de la Educación Nacional desde 1981, formalizada por la ley de 1989 que colocó al «*alumno en el centro del sistema escolar*»... ¡doctrina felizmente abolida hoy!

Así definido, el pedagogismo ni siquiera es una ambulancia donde trataría de sobrevivir un herido que todavía es capaz de recibir algunos golpes, ¡es un coche fúnebre! Ningún profesor, ningún formador, ningún académico en ciencias de la educación lo reclama. Nadie hoy va al aula para decirles a los estudiantes que no tiene nada que darles y que simplemente los escuchará, convencido de que el conocimiento surgirá espontáneamente de sus intercambios. En ningún lugar organizamos asambleas generales para que los adolescentes elijan entre un taller de hip-hop y el estudio de la geografía. Con la posible excepción de unas pocas «escuelas democráticas», en escuelas privadas no contratadas, donde los «educadores» afirman permitir a los niños la libertad total, casi no hay ninguna institución donde los adultos reclamen la abolición de cualquier forma de autoridad y proclamen que se burlan de los programas y exámenes. Todo lo contrario: en todas partes los maestros persisten en poner a los alumnos a trabajar, a veces desesperadamente tratando de movilizarlos de manera duradera en las tareas escolares, a menudo tratando de encontrar formas para transmitirles la cultura a la que están apegados legítimamente. Y, precisamente, lo que se denuncia como pedagogismo, es el conjunto de experiencias, proyectos y trabajos sujetos a ayudarlos en sus empresas, en otras palabras, ¡la pedagogía misma!

Por arte de magia particularmente preocupante, la pedagogía se identifica hoy como la causa de lo que ha estado luchando desde entonces: falta de atención y desinterés, facilidad y capricho, mediocridad y violencia. Que se discuta sus propuestas, nada más normal. Los pedagogos, por otra parte, nunca se han visto privados de ella: Célestin Freinet criticó el formalismo de las herramientas de María Montessori, Fernand Oury, el naturalismo de las posiciones de Freinet... Daniel Hameline no esperó a Luc Ferry para condenar las andanzas de la no directividad y Georges Snyders fue un luchador incansable contra todas las tentaciones de renunciar a las ambiciones culturales de la Escuela.

Dentro de la pedagogía y a lo largo de su historia, siempre hubo, y todavía hay, muchas tensiones: también se encuentran referencias a Rousseau, cuya «pedagogía negativa» a menudo se confunde con el rechazo de cualquier limitación, que para Helvetius, cree que todos los medios son buenos y que «la educación puede hacer cualquier cosa, incluso hacer bailar a los osos». Kant, que asume una parte del «entrenamiento» del «niño pequeño», o Reich, que tuvo total confianza en el «impulso vital» y aboga por la libertad absoluta. Somos parte de la tradición cristiana, que coloca la preocupación de los más pobres en el centro de su proyecto, o en la tradición marxista, que hace de la lucha de clases y la «educación crítica» los pilares de la educación. Tenemos una visión de transmisión católica y clerical, que favorece la verticalidad del clérigo, o una visión protestante y «liberal» de la relación con el conocimiento, que promueve el «examen libre» y el debate entre pares. Más precisamente, los pedagogos están lejos de ser unánimes en ciertas proposiciones que, sin embargo, se les atribuyen sistemáticamente: así, la individualización de la enseñanza, imaginada ya en 1905 por Helen Parkhurst en los Estados Unidos, se topó con muchas objeciones y fue objeto de feroces debates entre quienes piensan que reducir las modalidades de enseñanza de la «naturaleza» del niño y quienes ven allí una forma de encierro. Más recientemente, los partidarios de un enfoque técnico para la «transposición didáctica» tienen que tratar con aquellos que, como yo, presentaron la primacía del tema...

Pero todos estos debates son parte del mismo cuestionamiento fundamental: ¿qué situaciones deberían implementarse para que todos los estudiantes puedan aprender? Esto muestran el mismo requisito: nunca desesperarse de alguien. Comparten la misma esperanza: no dejar a nadie fuera del círculo de lo humano.

Los anti-pedagogos, por otro lado, ignoran estos debates y descalifican a priori cualquier reflexión educativa. Denuncian sistemáticamente como malhechores a todos aquellos que dedican sus energías a imaginar formas de ayudar a los estudiantes a aprender y crecer. Usan el insulto y practican la intimidación: «¡Has destruido la ortografía! ¡No protestes, sabes exactamente a lo que me refiero!". Sin duda es vano tratar de convencerlos ya que su suficiencia es grande. Pero no es inútil dar algunos argumentos a los molestos por su arrogancia.

El triunfo de la ignorancia

Los antipedagogos ignoran nuestra historia. De hecho, es el propio Jules Ferry, en un discurso pronunciado el 2 de abril de 1880, dice: «*Los nuevos métodos que han tenido tanto desarrollo tienden a extenderse y triunfar: estos métodos ya no consisten en dictar como un alto la regla al niño, sino más bien hacer que la encuentre. Proponen sobre todo estimular y despertar la espontaneidad del niño, supervisar y dirigir el desarrollo normal, en lugar de encarcelarlo en reglas prefabricadas que no comprende*". Así que aquí hay un peligroso sesenta y ocho que despide al profesor para reemplazarlo con un «*animador*» sociocultural También es, contra todo pronóstico, emulado entre el cuerpo de inspectores generales muy serios: este último signo, de hecho, el 13 de septiembre de 1890, en el *Boletín Administrativo del Ministerio de Educación*, una circular en la que afirman que el objetivo de la enseñanza es «*acostumbrar a los estudiantes a encontrar la información en los documentos*»; precursores peligrosos del trabajo personal supervisado, itinerarios de descubrimiento y otros enfoques documentales. En octubre de 1952, Charles Brunold, físico, director de educación secundaria, también afirma: «*Ya no se trata de ofrecer a los estudiantes un registro de conocimientos, sino de mostrar de qué manera, tales adquisiciones, han llegado la mente*". Esto es suficiente

para alarmar a los partidarios de lo que Charles Brunold denuncia como «un pensamiento dogmático y deductivo. Además, y casi inimaginable: es Jean Zay, Ministro de Educación Nacional del Frente Popular, asesinado al final de la Segunda Guerra Mundial por la milicia, que firma, en el Diario Oficial del 9 de octubre de 1938, un texto que termina con estas palabras: «*Hacia el niño, centro común, ¿No deberían converger todos los esfuerzos?*».

Los esfuerzos de Jean Zay, a pesar de las grandes dificultades parlamentarias, en todas las áreas: aumentando la edad de escolarización obligatoria, estableciendo "actividades guiadas» en las aulas, organizando ayudas de orientación, desarrollando becas, imponiendo educación física y deportes para todos, pero también creando medicina y radio escolar, el Festival de Cine de Cannes...

Debido a que tenía una visión coherente de la educación, cultura, justicia social y democracia, Jean Zay fue el más grande de nuestros Ministros de Educación Nacional: percibió, de una manera particularmente profética, cómo se vinculaban todas estas preguntas y nunca dejó de defender una «pedagogía global al servicio del hombre en ciernes». Hoy, más que nunca, convendría revisar su trabajo ejemplar e inspirarse en su enfoque: volver a articular las evoluciones necesarias de la Escuela con la reflexión sobre los derechos y deberes de los medios, para no olvidar que el niño también tiene un cuerpo, ritmos biológicos y necesidades fisiológicas que no se pueden sacrificar indefinidamente a los intereses de los adultos, para no confundir la justicia social con la organización, bajo la apariencia de discriminación positiva, de la competencia entre excluidos, para impulsar una vez más una verdadera educación artística y cultural, para fomentar el trabajo solidario entre la Educación Nacional y la Educación Popular.

Pero en realidad, los exploradores pedagógicos ignoran la educación popular, su historia y sus logros. Se imaginan que los «métodos activos» son la versión escolar de un Scout amistoso: se olvidan de que han sido usados por el movimiento laboral durante casi dos siglos, teorizados en las universidades populares y con experiencia en capacitación sindical. Creen que «la universidad única» es un bastardo del catolicismo social y del liberalismo giscardiano: olvidan que es un proyecto republicano formalizado, desde 1918, por los Compañeros de

la Nueva Universidad y retomado, en 1945, en el Plan Langevin-Wallon, cuyos autores no son sospechosos de simpatía por la derecha. Se imaginan que «la construcción por parte del niño de su propio conocimiento « es una consecuencia de mayo de 1968, que socava la autoridad de los maestros: se olvidan de Joseph Jacotot y Jean Piaget, John Dewey y Roger Cousinet, Édouard Claparède y Lev Vygotsky... Todos convencidos de que la firmeza del maestro, la precisión de sus instrucciones, la riqueza de los materiales que propone a los estudiantes y el rigor de su seguimiento son las condiciones indispensables de todo aprendizaje. Piensan que la pedagogía cooperativa es un sueño de tardanza autogestionada para los pequeños burgueses en fuga: se olvidan de Benjamin Profit y Célestin Freinet, Frantisek Bakulé y Fernand Oury, el trabajo diario con niños privados y excluidos, la voluntad de equiparlos para que finalmente tengan un lugar en el mundo. Se imaginan que los derechos del niño fueron inventados para justificar la ley de orientación de 1989 y para permitir el uso del velo en la Escuela: se olvidan de María Deraismes y la lucha de los masones, Francisco Ferrer y su ateísmo militante, Janusz Korczak, el médico judío de Varsovia, todos activistas del reconocimiento de los derechos del niño...

De hecho, los antipedagogos, que dicen defender la cultura, no tienen educación. Peor aún: aunque a menudo se adornan con el oropel de la tradición, son sus peligrosos liquidadores.

Un peligro para la democracia

Pero los antipedagogos también hacen de nuestra democracia un peligro real.

Estigmatizan, de hecho, el igualitarismo y no dudan en hacer frente a uno de los tres principios fundacionales de nuestra República: la igualdad. Para ellos, la igualdad en la educación sería sinónimo de mediocridad. Nos sonroja recordar que la igualdad no es uniformidad, que el derecho de todos los niños a acceder a los fundamentos de la ciudadanía es consustancial con el proyecto democrático. Que, dado que «la gente hace la ley», cada individuo debe ser capaz de comprender

el mundo y sus intereses. Esa igualdad de acceso a lo que «nadie debe ignorar» de ninguna manera excluye, por el contrario, el acceso de cada uno a la excelencia en un campo que habrá descubierto y elegido.

¿Cómo podemos ignorar el hecho de que la educación obligatoria, consagrada en nuestros textos fundacionales, exige que se haga todo lo posible para garantizar que nadie sea condenado a la marginalidad?

Al defender los «proyectos deshonestos de la Escuela Única», de acuerdo con la gran tradición de la extrema derecha, los antipedagogos rechazan la expresión de «cultura común» que consideran una ideología peligrosa: sería una especie de condensación de lemas y conocimientos minimalistas, listos para pensar de forma dudosa, como un caballo de Troya de dogmas liberales-libertarios, con el objetivo de normalizar a los estudiantes y controlar los espíritus...

Frente a esto, los antipedagogos prefieren promover, según sea el caso, el «núcleo común» o la «cultura general». Es comprensible por qué: la base común, es un conjunto de conocimientos y técnicas que son la única instrucción sobre la cual la Escuela tendría una obligación de resultado. Si bien la cultura general es una oferta hecha a los más motivados, que se puede distinguir de los demás: la base de todo, de alguna manera... ¡pero no para todos! El núcleo común y la cultura general en conjunto constituyen una forma de evitar la obligación de la República de dar a todos sus hijos los medios para acceder a la inteligencia de los seres y las cosas, una inteligencia que requiere, al mismo tiempo, dominio de las herramientas y acceso a las obras, como la oportunidad de registrarse en un proceso de reflexión, investigación y creación. Al negarse a dar a la Escuela un proyecto en términos de una cultura común, los antipedagogos aceptan implícitamente la idea de que hay hombres y mujeres que todavía están asignados a tareas de ejecución pura, mientras que otros son llamados a sentarse a su lado en el círculo de los elegidos. Por otro lado, al tomar el proyecto de adquirir una cultura común, los pedagogos afirman claramente que todo conocimiento debe enseñarse como una cultura, con referencia a lo que le da sentido en la historia humana. Están convencidos de que no hay, primero, mecanismos repetitivos y, en segundo, lugar, alma extra para «los mejores». Ambicionan, finalmente, que todos

los estudiantes deben poder acceder a lo que los une, más allá de sus diferencias: las preguntas fundamentales que pueden hacerse juntos, incluso si no comparten las mismas respuestas.

Por supuesto, los pedagogos saben la dificultad de no confundir la enseñanza de una cultura común y la inculcación dogmática de una cultura *prêt-à-porter.* Lo saben aún más, ya que su objeto de trabajo siempre ha sido la articulación de la transmisión y la emancipación. De hecho, no han dejado de preguntarse *cómo un proceso de transmisión, más o menos normalizado, puede ser simultáneamente un proceso de emancipación*, *que requiere una distancia crítica...* incluso para la adherencia del sujeto a la norma, si se obtiene, tenga algún valor. Con este fin, proponen combinar tres enfoques: *el enfoque experimental*; que permite formular hipótesis y verificarlas, acceder a un informe riguroso de la verdad, *el enfoque documental*; que conduce a fuentes enfrentadas , para discriminar entre niveles de discurso, para distinguir hechos de opiniones, *y el proceso creativo*; que ayuda a elevarse por encima de la expresión inmediata, para alcanzar el requisito de universalidad, y de la cual Germaine Tortel es sin duda, uno de los promotores más desconocidos pero esenciales... Por supuesto, hay un largo camino por recorrer para avanzar de manera concreta y más sistemática en estas direcciones. Pero en un momento en que el tribalismo ideológico tiene el fantástico apoyo de las industrias de los medios de comunicación, está claro que estas perspectivas son esenciales para la democracia.

Ceguera e incompetencia

Los antipedagogos también muestran ceguera. ¿Qué produjo realmente el pedagogismo? ¿La crisis del nivel en la ortografía? ¿Y si este fenómeno se debió, más bien, al estado de la escritura en nuestras sociedades de «*comunicación*»? ¿Y si la tradición "pedagogista" del periódico y la correspondencia escolar donde Célestin Freinet, los intentos de escribir novelas en clase o la redacción de breves informes en pequeños grupos, eran formas saludables de resistencia al imperialismo del "*com*"? ¿Y si las «clases con *proyectos artísticos y culturales*» hubiesen llevado a un florecimiento de obras mediante las cuales una multitud de niños desfavorecidos hubieran finalmente

conocido las grandes obras de nuestro patrimonio? ¿Los llamados pedagogistas hubieran luchado durante mucho tiempo, para que las obras de cultura encuentren en la Escuela un lugar central? Para que se enseñe también, a parte de los teoremas matemáticos y las leyes físicas, la forma en que los hombres los desarrollaron, lucharon contra la ignorancia y la subyugación, ¿Subvirtieron todas las formas de clero? ¿Si hubieran trabajado obstinadamente para que la historia de la emancipación de la humanidad y las terribles marchas de regreso a la barbarie estén presentes en el currículo escolar y se estudien sistemáticamente en clase? Al punto, por honestidad intelectual, sería necesario revisar las acusaciones que, con tanta ligereza, se presentan en su contra.

En cuanto al colapso de la autoridad del maestro y, en general del adulto, es imposible imputarlo a aquellos que, con tanta obstinación, han recordado constantemente la necesidad de respeto de la ley y la elaboración de normas, tanto para aprender como para vivir juntos. Ya sea que Ovidio Decroly o Anton Makarenko, Fernand Oury o Lorenzo Milani, todos quisieran aclarar los roles y lugares, para evitar que los conflictos sean manejados por la lucha de poder, para estructurar el colectivo para no dejar la deriva de clase hacia la coagulación de fusión que amenaza a todos los grupos humanos. Los propios pedagogos anarquistas del siglo XIX, como Sébastien Faure y Paul Robin, han señalado reiteradamente que «los niños no son adultos» y que necesitan la autoridad de los maestros para crecer. Y si tiene que sospechar de libertarios como Alexander Neill o los «no directivos» como Carl Rogers, es más bien por haber mantenido la ilusión de la eliminación de su autoridad... mientras se recuperaban en seducción infinitamente superior a lo que renunciaron en la reserva.

En realidad, es por ignorar las lecciones de pedagogía, que la Escuela se encuentra hoy en dificultades sobre la cuestión de la autoridad: mientras que las normas sociales, que una vez impusieron la autoridad de los maestros, se han derrumbado no nos hemos apoderado de una pedagogía capaz de imponer la legitimidad de la competencia y estructurar instituciones reales en la Escuela. Si bien la exaltación de la violencia se ha convertido en uno de los vectores esenciales del comercio y las generaciones más jóvenes están fascinadas por el

regreso a la virilidad arcaica, hemos abandonado a los maestros en el campo abierto. La sombra del hombre del saco, que se escondió detrás del maestro «tradicional» y prometió, en caso de desobediencia, castigo familiar, exclusión social o condenación eterna, se desvaneció gradualmente. El maestro ahora debe asumir, más que nadie, «la insoportable levedad del ser». Él va solo y entra a su clase sin que nadie haya invertido poder con los niños. Depende de él «asegurar». Si tiene el carisma deseado y la salud suficiente, saldrá más o menos. Pero a menudo, será una prueba difícil: espera un estado que lo proteja de los ataques y le permita transmitir su conocimiento correctamente, solo se le ofrece una «autoridad no segura de establecerse». ¡A falta de herramientas pedagógicas, se quiebra! Y, a veces, se une a la cohorte de los nostálgicos de un pasado en el que, al entrar en clase, «se daba la misa»... Freud explicó que uno envía a los maestros en una expedición polar equipados con un casco colonial y un cazamariposas: ¡esta fórmula es más relevante que nunca! Los antipedagogos que han desviado o demonizado a la pedagogía tienen una gran responsabilidad: han privado a los maestros de valiosos puntos de referencia y herramientas invaluables para administrar grupos, les han permitido agotarse en reuniones cara a cara que a veces se convierten en cuerpo a cuerpo. Cuando es necesario tomar la medida, como máximo, de la violencia escolar y participar en la atención colectiva, se contentan con buscar chivos expiatorios.

Finalmente, y quizás de manera bastante simple, *los antipedagogos son incompetentes*: de hecho, no es porque uno pone al alumno en una posición para «construir su propio conocimiento» que la autoridad del maestro es abolida. Por el contrario: para establecer una situación en la que el estudiante, gracias a las instrucciones y los recursos que le proporciona, realmente trabaje «en su cabeza» para desarrollar el conocimiento, es necesario que el maestro domine esto perfectamente. Más que eso, debe buscar, entre todos los documentos y métodos a su disposición, aquellos que podrán ser los más efectivos. Sin abdicación de la autoridad, ni el más mínimo indicio de no directividad... Por otro lado, el maestro que se contenta con «*dar una conferencia*», sin garantizar la actividad intelectual de cada uno de sus alumnos, es realmente, no

directivo: habla... los que pueden y quieren escuchar, escuchan; los demás sueñan o hacen otra cosa a pesar de los recordatorios regulares y patéticos de atención: «*Escúchame así que... es importante...*».

Rambo: el regreso

En realidad, la crítica a la pedagogía, camuflada bajo las entrañas de la defensa de la cultura y el sistema escolar, es un retorno al pensamiento mágico: el aprendizaje se haría por decreto, porque los adultos deciden y los niños, bajo su influencia legítima, solo tendrían que someterse a sus mandatos. Un paso más y es el elogio de la hipnosis... ¡esperando poner a los estudiantes bajo electrodos!

A menos que se abandonen definitivamente a sí mismos a aquellos que no pueden o no quieren aprender: no es, de hecho, una coincidencia que los antipedagogos, ahora unidos por los fanáticos científicos de las neurociencias, repriman sistemáticamente el asunto del deseo y de las condiciones para que un estudiante se movilice sobre el conocimiento escolar. Esta es la pregunta prohibida: el conocimiento es un bien que se ponen en el mercado y que se lo apropian quienes pueden y quieren comprarlo. ¡Qué lástima por los demás!

Y luego, con sus horribles estados de ánimo, su culpa permanente hacia los excluidos, su arrepentimiento eterno hacia aquellos que no han encontrado su panoplia de buen estudiante al pie de su cuna, la pedagogía molesta. Enfurece a quienes viven el conocimiento como evidencia y «no entienden que nosotros no entendemos». Horroriza a los falsos eruditos y a las verdaderas academias, a todos aquellos que han pasado del lado de la certeza viril y ya no se atiborra de dudas torpes e inútiles. Vamos, seamos sinceros, la pedagogía no es para los «ganadores».

¡No es «una cuestión de hombres», de «verdad»! Se tolera en el jardín de infantes, nos resignamos a atraer a los niños más pequeños, los olvidados del crecimiento y los discapacitados de la vida. Pero, para los demás, ¡demonios, heno de estas prótesis y estas tonterías! ¡Un poco de compostura! ¡Silencio y atención a Verlaine, Mercator y Pitágoras! Como te dicen que es importante, que es suficiente para que estés espiritualmente disponible, para olvidar todo lo que vives en otro

lugar, para salir en clase como en la lucha... ¡para comportarte como un hombre! ¡Detén la compasión femenina, los gestos de viejos pedófilos, jugando con las ideas de las ciencias reconvertidas en didácticas! ¡Vivan los maestros desinhibidos! ¡Deja de tomar la delantera con estas historias permanentes de deseo y motivación, instrucciones y recursos, objetivos y situaciones de aprendizaje! Cierra este libro de otra época. Rambo llegó a la Escuela de Francia: ¡nos salvamos!

Pero la educación y la democracia, como la educación para la democracia, están seriamente amenazadas.

Para hacer un balance y terminar con malentendidos...

Pedagogismo n. m. Neologismo atribuido a Montaigne (1595) quien así designó la enseñanza de Platón. Su sistematización en el idioma actual es reciente (¿1984?) Y particularmente peyorativa: conjunto de banalidades resultantes del izquierdismo libertario y el cristianismo social que propugna el respeto absoluto del niño. Con el pretexto de convertir al niño en constructor de su propio conocimiento y autor de su desarrollo, desacredita a priori cualquier autoridad educativa y cualquier contribución cultural. De este modo, deja desarrollar las desigualdades que pretende combatir.

Concretamente, el pedagogismo se percibe como una promoción de prácticas compuestas articuladas, por un lado, con una no directividad benevolente, donde se supone que escuchar al otro resuelve todos sus problemas, y, por otro lado, una tecnología sofisticada y jerárquica, que es parte del conductismo (una teoría psicológica que considera solo la pareja estímulo-respuesta). Asocia la dirección de la conciencia y el entrenamiento, mientras que educar es convocar una inteligencia y transmitir al individuo una cultura que le permita elevarse por encima de su condición, asumir y transformar el mundo que le da la bienvenida.

- Sinónimos: renuncia educativa, ilusión libertaria, barbarie leve, etc.
- Texto fundador de la crítica del pedagogismo: Arendt H. «La crisis de la educación», La crisis de la cultura, 1954.

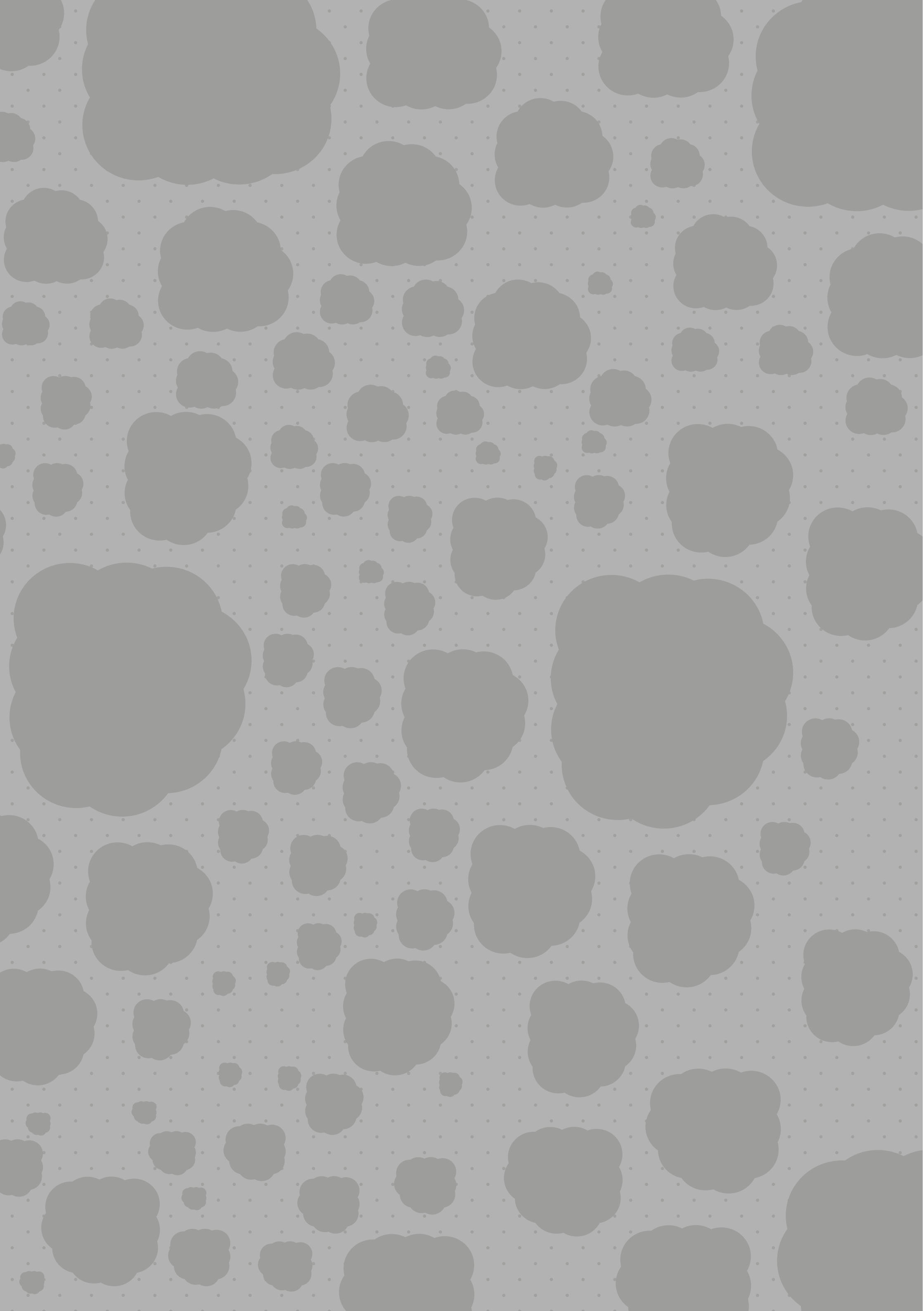
Pedagogía, n. f. Un término derivado del griego que apareció en 1495 para describir los métodos de educación de los niños: se refiere a la reflexión concreta («teoría práctica» según Durkheim) sobre las condiciones de posibilidad de la educación. La pedagogía es principalmente accesible a través de un conjunto de textos del patrimonio cultural, que emanan de importantes figuras educativas que intentan dar acceso a la cultura y la libertad de los seres humanos hasta ahora considerados sin educación y condenados a la exclusión. Estos textos se esfuerzan por pensar en situaciones educativas y superar las inevitables contradicciones entre el principio de educabilidad (todos los sujetos pueden aprender y desarrollarse) y el principio de libertad (nadie puede aprender en lugar de nadie o restringirlo). Para crecer podemos considerar que hay realmente pedagogía (y no solo «discurso sobre la educación») cuando un autor intenta pensar esta contradicción, sin abandonar uno de los dos términos, e inventa herramientas, métodos, dispositivos o instituciones para eso.

Estos esfuerzos para superar esta contradicción fundamental se reflejan, de hecho, en propuestas destinadas a articular, por un lado, la formalización del conocimiento (a través de la enseñanza progresiva y sistemática) y, por otro lado, la finalización del aprendizaje (por dispositivos que tienen como objetivo movilizar al estudiante). La pedagogía busca, además, asociar la instrucción (transmisión de conocimiento y valores) y la emancipación (capacidad de pensar por uno mismo). En este se pretende desarrollar en el sujeto el requisito de precisión, exactitud y verdad para permitirle escapar de cualquier forma de influencia. Finalmente, ella trabaja sobre las condiciones de desarrollo del sujeto en un colectivo donde él debe aprender a integrarse mientras ejerce su libertad.

Por extensión, la palabra pedagogía puede referirse a una disciplina de investigación que trabaja en textos educativos y se esfuerza por identificar cómo se construyen, qué los estructura, cómo se diferencian y se parecen, qué pueden enseñarnos hoy en día. Esta disciplina se practica solo marginalmente en las universidades francesas, incluso en los departamentos de ciencias de la educación.

- Sinónimo: novela de entrenamiento.
- Falso amigo: didáctico (a menudo identificado con la pedagogía que, a pesar de su interés común por el desarrollo de dispositivos, difiere radicalmente al colocar el tema de lo tratado en el centro de sus preocupaciones).
- Textos fundacionales de pedagogía: Pestalozzi J.-H. Letter of Stans, 1799. Itard J.-MG. De la educación de un hombre salvaje, 1801 (memoria sobre el ensayo de educación de Víctor, el hijo salvaje de Aveyron). Estos dos textos describen y teorizan un trabajo ejemplar para educar a los niños que fueron considerados perdidos por «la condición humana».

CAPÍTULO 2



CAPÍTULO 2
Educar: una vieja historia

Durante mucho tiempo, la reflexión educativa se ha colocado bajo el signo de lo inmutable. La mitología, pero también la filosofía y la teología, describieron el vínculo entre las generaciones como una relación que se reproducía de forma idéntica, independientemente de los contextos y los caprichos de la historia: los padres y los maestros siempre tuvieron que lidiar con los mismos problemas y tuvieron que superarlos a la luz de los mismos análisis, implementando, cada vez, comportamientos estabilizados en gran medida a lo largo de los siglos. Desde esta perspectiva, la educación es humana en lo que la constituye independientemente de las sociedades y los tiempos. Se trata del «Hombre», en su dimensión antropológica fundacional.

Mitos de ayer y problemas de hoy

Por lo tanto, la figura tutelar de Cronos se cierne sobre las apuestas educativas de la paternidad: ¿cómo superar la tentación de castrar al propio padre y comer a los hijos? ¿Cómo existir asumiendo nuestra herencia y autorizando, al mismo tiempo, que nuestra descendencia nos supere? Cómo resistir el deseo tonto de engendrarse, abolir toda deuda con los que nos han precedido para imponerse solos, frente al mundo, en suficiencia, lo que conocemos y categorizamos de ridículo, pero a lo que todos aspiran en secreto: -Del Barón Von Münchhausen que escapa del naufragio tirando de sí mismo por el pelo-. ¿Y cómo, al mismo tiempo, no podemos vivir a los propios hijos como una amenaza? ¿Cómo no ver, a su llegada, el anuncio de nuestra propia desaparición y escuchar, a pesar de nuestra preocupación, la necesidad de darles paso? Cronos fue y sigue siendo una referencia, tanto para los griegos como para la generación de los que ahora son responsables: la narración mitológica invita a meditar sobre la dificultad de ser parte de un linaje asumido y de acoger a las generaciones que ven para que

prolonguen y subviertan nuestra acción. Cuestiona a los pensadores de ayer y a los intelectuales de hoy, como todos aquellos que piensan que han inventado todo y son reacios a escabullirse.

El mito de Chronos también aclara, muy precisamente, las cuestiones de la precariedad del empleo, el intercambio de trabajo, la transmisión de conocimientos y habilidades: nos permite comprender por qué los jóvenes viven tan mal sus dificultades para ingresar vida profesional estable en la que los ancianos reinan supremamente; desafía a los adultos que son reacios a pasar el testimonio a las nuevas generaciones. Más que nunca, necesitamos que Chronos exorcice nuestra ridícula pretensión de inmortalidad y condene a los que nos han precedido y a los que sigue deambulando como fantasmas, en busca de una identidad improbable...

Del mismo modo, la imagen de Gaia, el vientre materno, permanece en el corazón de la imaginación individual y colectiva: nos persigue y, a veces, incluso nos obsesiona. Aplastada por el hombre, Gaia no puede dar a luz a los que ha engendrado: están condenados a permanecer prisioneros de su útero. Que intentan emerger y la madre los trae de vuelta a su pecho para no sufrir la ira del padre. No se llega a interrumpir impunemente el coito permanente de los cónyuges que se instalan en el disfrute eterno. Así, el vientre materno atrapa, por todos los medios, al que escapa del útero doméstico: «*Me necesitas, lo quieras o no. Mi amor es más necesario para ti que el aire que respiras. No intentes prescindir de él... pagarás caro. La culpa te perseguiría por siempre. Desafiar tus propios deseos es traicionarme: no vayas allí*". Por lo tanto, tenemos tantos problemas para nacer, para ser nosotros mismos. Hoy como ayer. Por lo tanto, nunca hemos terminado de desviarnos del cuerpo de la madre, de atrevernos con el gesto que marca la ruptura, de intentar hacer cosas que no tenemos que informar. Es que cada generación debe hacer el camino por sí misma: nada es más difícil que tener, para sus padres, un afecto agradecido, sin embargo, debemos pasar la vida pagándoles esta deuda. Los adolescentes de ayer y los jóvenes de hoy dan testimonio de esto: luchan por reconocer en la otredad la fuente de todo amor verdadero y a veces prefieren permanecer en las entrañas de la tribu materna que los protege contra cualquier intrusión.

Pero el mito de Gaia aclara, también, muy precisamente, la cuestión de la difícil relación de los niños con las cosas de la Escuela, demasiado identificadas, desde la «Escuela materna», con una «feminidad» que a veces se puede vivir como opresiva; ayuda a entender por qué los adolescentes dudan tanto entre la retirada y la ruptura con su familia; nos da claves para comprender los comportamientos miméticos por los cuales los jóvenes se protegen sin ponerse realmente en juego. Más que nunca, necesitamos que Gaia exorcice nuestros intentos de aferrarnos a los demás, para evitar el peligro de manipulación por chantaje al amor o afecto, a aceptar que nuestros hijos nazcan a su diferencia...

En cuanto al profesor, sigue dependiendo del mito socrático. Sócrates todavía está allí, de hecho. Encarna la perfección de la mediación: transmitir sin imponer, instruir sin normalizar, acompañar sin brutalizar. El maestro sabe, al mismo tiempo, su anterioridad y su impotencia. Su anterioridad lo coloca en una situación de disimetría radical: solo él sabe lo que es apropiado para que el niño aprenda. Por lo tanto, debe asumir la responsabilidad de su enseñanza: si el alumno supiera lo que debe aprender, ya no sería un alumno y ya no necesitaría un maestro.

Y, sin embargo, el maestro se coloca, en todo momento, frente a una terrible impotencia: descubre rápidamente que no puede aprender en lugar del otro, que la resistencia del estudiante puede frustrar todas sus maniobras y que a menudo se ve reducido a una exhortación irrisoria: «*¡No puedo trabajar para ti! Sin sus esfuerzos, su atención, su voluntad, no puedo hacer nada por ustedes. Si no te pones a hacer lo tuyo, fallaremos juntos. Y Sócrates radicaliza el punto: «No solo tienes que ponerte solo, sino que todo el aprendizaje proviene solo de ti. Solo soy una partera. Simplemente hago posible acceder a un conocimiento que ya tienes en ti.* Un gran descubrimiento transmitido, mucho después, por Jean-Jacques Rousseau: «*Hacer todo sin hacer nada*»... Y recuperado, con pieles más o menos hábiles, por los pedagogos de la Nueva Educación: «*Solo el alumno aprende. Solo podemos ayudarlo en un enfoque que debe provenir de él. Nuestra escucha y nuestros dispositivos, nuestras expectativas positivas y el entorno didáctico que creamos a su alrededor, hacen posible una movilización personal sobre la que no tenemos poder directo*».

¿Y quién puede reclamar hoy lo contrario? ¿Cómo no podemos ver que cada maestro debe ser voluntario en su proyecto, a riesgo de caer en el desánimo y el fatalismo, sino que debe aceptar, al mismo tiempo, no ser capaz de actuar directamente sobre la libertad de los alumnos que "*no tienen nada que ver con eso*" y ya no tienen ninguna retención sobre el chantaje tradicional: "*Trabaja y tendrás éxito*". El mito de Sócrates ilumina las dificultades profesionales de muchos maestros hoy: convocados para enseñar, descubren que no saben cómo enseñar. Preparados para «*enseñar*», tropiezan con la indiferencia o la agresión de los jóvenes que no muestran apetito por el conocimiento escolar.

Es por eso que la esperanza de una «pedagogía socrática», donde se concilien la voluntad de enseñar y el deseo de aprender, sigue siendo el único horizonte posible, en los suburbios y en otros lugares, para todos aquellos que esperan todavía felices encuentros entre alumnos y conocimiento. Necesitamos, más que nunca, a Sócrates para dar a luz a las generaciones más jóvenes de la riqueza que llevan, pero sin renunciar a la cultura y la tradición que necesitan. Necesitamos que Sócrates combine las demandas y la tolerancia, la firmeza educativa y la renuncia necesaria para dominar el compromiso del otro en su aprendizaje que, afortunadamente, siempre se nos escapará...

Las humanidades fuera de moda

No hay razón, entonces, para repudiar el pensamiento educativo que se ha construido a lo largo de nuestra historia, ni para considerar que debería dar paso a enfoques radicalmente diferentes para hacer frente al surgimiento de «nuevos problemas» y «nuevas audiencias» que la tradición educativa no entendería. La mitología, la literatura, la filosofía, pero también la psicología y el psicoanálisis que han inspirado en gran medida, pueden ayudarnos a pensar en la modernidad. Sin embargo, estos enfoques parecen hoy obsoletos o, al menos, marginados. La psicopedagogía, que durante mucho tiempo ha dominado la formación docente, ha desaparecido por completo. Y, si bien la filosofía de la educación conserva el derecho a pensar en cuestiones como el secularismo, ya no parece estar interesada en las viejas lunas de la «relación educativa»: estas preguntas han perdido

su condición de objetos académicos y son relegados a una «literatura psicológica» de segunda categoría, ubicua en las revistas de momento, pero ausente de los programas de capacitación.

Por lo tanto, la psicología del bazar reina en los medios de comunicación, combinando referencias aproximadas, pruebas de personalidad y liderazgo laico, mientras que los enfoques clínicos se evacuan progresivamente de los departamentos universitarios de psicología y ciencias de la educación, en favor de la muy fascinante neurociencia. Heno del *Complejo de Edipo* y *Los extravíos del colegial Törless* de Robert Musil, 1995. Viva la imagen cerebral y la detección temprana de los trastornos de la conducta y el aprendizaje que deberían permitirnos, -¡por fin! - ¡Resolver definitivamente la cuestión de todos los refractarios!

Al mismo tiempo, los enfoques filosóficos literarios se ven arrastrados por el auge de las didácticas disciplinarias: es inútil leer Montaigne o Rabelais, imposible citar *El hombre que se ríe* de Víctor Hugo, como un gran tratado sobre educación, que no te hace ¡Un buen profesional de la educación! Por otro lado, alinee las habilidades técnicas, demuestre su dominio de la transposición didáctica y será inmediatamente reconocido como un instructor de calidad. Simplemente toleramos que, al margen, los maestros y educadores especializados, aquellos que cuidan a los niños ya perdidos en la Escuela y lejos de la vida social, sean introducidos a estos viejos pensamientos que sienten de Boy Scout y Educación Popular. Debemos ser decididamente modernos: dejar que las personas se entreguen con toda su embriaguez a una psicología llena de humo y ser «científicos». Datos estadísticos, imágenes del cerebro, ¡eso es lo que necesitamos!

¿Para constatar o proponer?

Así, las disciplinas se imponen progresivamente y se vuelven hegemónicas en el campo educativo. En el movimiento de Bourdieu, fue el advenimiento de la sociología. Con una gran cantidad de trabajo y una multiplicidad de enfoques, este último iluminó la cuestión educativa de un nuevo día e impuso sus análisis. Las desigualdades en el acceso al conocimiento se describieron de manera muy cuidadosa

y se investigaron las correlaciones que permitieron su comprensión: esto permitió sacar a la luz los procesos de exclusión o descenso, las divisiones sociales o de género, determinando contextos familiares o culturales, mecanismos económicos que tienen un impacto significativo en las realidades educativas.

Por supuesto, la sociología no reclama sistemáticamente un enfoque objetivista y determinista. Solo describe los hechos sociales a posteriori: una vez que la acción de los hombres se ha logrado y sin prejuzgar la forma en que estos últimos podrían influir en su comportamiento. Si los padres y los maestros actuaran de manera diferente, si la sociedad invirtiera más y mejor en la educación, si los políticos mostraran más coraje para negar cualquier forma de predestinación, se negaría el pesimismo sociológico ¡y muchos sociólogos se regocijarían!

Pero, a pesar de todas las precauciones que puede tomar, los resultados de la sociología a menudo se perciben como de carácter definitivo, condenándonos a reproducir inevitablemente las «necesidades» que ha actualizado. ¡A veces incluso, sirven como excusa para la inacción! Las correlaciones son tan fuertes entre los fenómenos sociales y los fenómenos escolares que ninguna iniciativa parece ser capaz de superarlos: ¿quién se atrevería a afirmar que es capaz de generar estadísticas engañosas? Especialmente porque aquellos que abogan por «el regreso del actor» y afirman la importancia, incluso la primacía, de la acción social en relación con la organización social, no permanecen menos apegados a una visión global que deja poco espacio para cuestiones éticas y pedagógicas: dan una importancia decisiva a la sociología de la profesión docente, al «efecto de establecimiento», a la dinámica entre la Escuela y su entorno, pero no hay mucho interés en lo que se juega en la educación cara a cara.

Es porque, por definición, la sociología funciona desde situaciones sociales específicas, ubicadas con precisión en el espacio y el tiempo, y suponiendo que, según la fórmula de Émile Durkheim, «*la causa determinante debe buscar un hecho social entre los antecedentes sociales y no entre los estados de la conciencia individual*". A este respecto, incluso si el sociólogo reconoce, a título personal, la existencia de un sujeto irreductible a la suma de las influencias sociales que recibe, debe ignorarlo en su trabajo. De ahí, al mismo tiempo, la importancia

de sus contribuciones educativas y su límite: no podemos ignorar, en educación, los efectos del contexto, pero tampoco podemos evacuar el «drama» educativo que se repite con la misma intensidad, cada vez que un humano da la bienvenida a un hombre pequeño y está, frente a él, en la obligación de afirmar su autoridad y despertar su libertad.

¡Pero hoy la sociología sería destronada por la neurociencia! El Ministro de Educación Nacional, muchos medios y algunos especialistas en educación ahora están fundamentando, de hecho, muchas esperanzas en el desarrollo de esta disciplina... hasta el punto, a veces, de promover la «neuropedagogía». Si uno cree en esta nueva disciplina, sería posible, gracias al conocimiento de los mecanismos cerebrales, hacer que todos los niños tengan acceso al aprendizaje, o incluso determinar su comportamiento en áreas tan decisivas para la construcción de su personalidad como atención, motivación, creatividad, sentido de responsabilidad, etc. Como «las ciencias de la vida», como dice Stanislas Dehaene, el actual presidente del Consejo Científico de Educación, la neurociencia nos permitiría estimular y estructurar actividades neuronales que pueden alterar el estado mental o emocional del niño, dependiendo de lo que queramos desarrollar en casa.

No se trata, por supuesto, de subestimar el interés del conocimiento adquirido hoy en este campo de investigación. La imagen cerebral funcional ha contribuido, de hecho, a algunos descubrimientos interesantes. Ciertamente, "IRMf" (Resonancia magnética funcional) aún no es factible en todas las situaciones de aprendizaje, ¡especialmente en clase o durante un paseo por la naturaleza! sin embargo, ha permitido que algunos investigadores, con protocolos sofisticados, actualicen los procesos cerebrales de manera bastante esclarecedora. Así, Olivier Houdé, profesor de psicología del desarrollo en la Universidad Paris-Descartes, retomó el experimento de Jean Piaget en la comparación por un niño pequeño de dos series de fichas más o menos espaciadas, y demostró, imágenes de apoyo, la importancia de la inhibición de la respuesta inmediata de la corteza frontal para ingresar al registro de la verificación, la demostración y la argumentación. La pediatra Catherine Gueguen también moviliza la neurociencia en el campo de la vida emocional y muestra que el

comportamiento humillante de los adultos afecta el funcionamiento psíquico del niño al alterar su hipocampo. Tan pronto como el niño tiene miedo, está estresado, secreta cortisol, que debilita el hipocampo, debilita la memoria, interrumpe el aprendizaje e incluso puede causar la destrucción de las neuronas.

Sin embargo, ni en el campo cognitivo ni en el campo afectivo, la neurociencia nos entrega «llave en mano» el cambio milagroso que permitiría a un niño inhibir una reacción inmediata o sentirse seguro y capaz de hacerlo tranquilamente, enfrentar una dificultad en la Escuela u otro espacio... ¡Y afortunadamente! De lo contrario, la neurociencia nos involucraría en una perspectiva particularmente preocupante: la del control y la manipulación «con seguridad» de la conciencia del otro. ¡Una visión de la educación más cercana al *Brave New World* de Aldous Huxley que una pedagogía humanista!

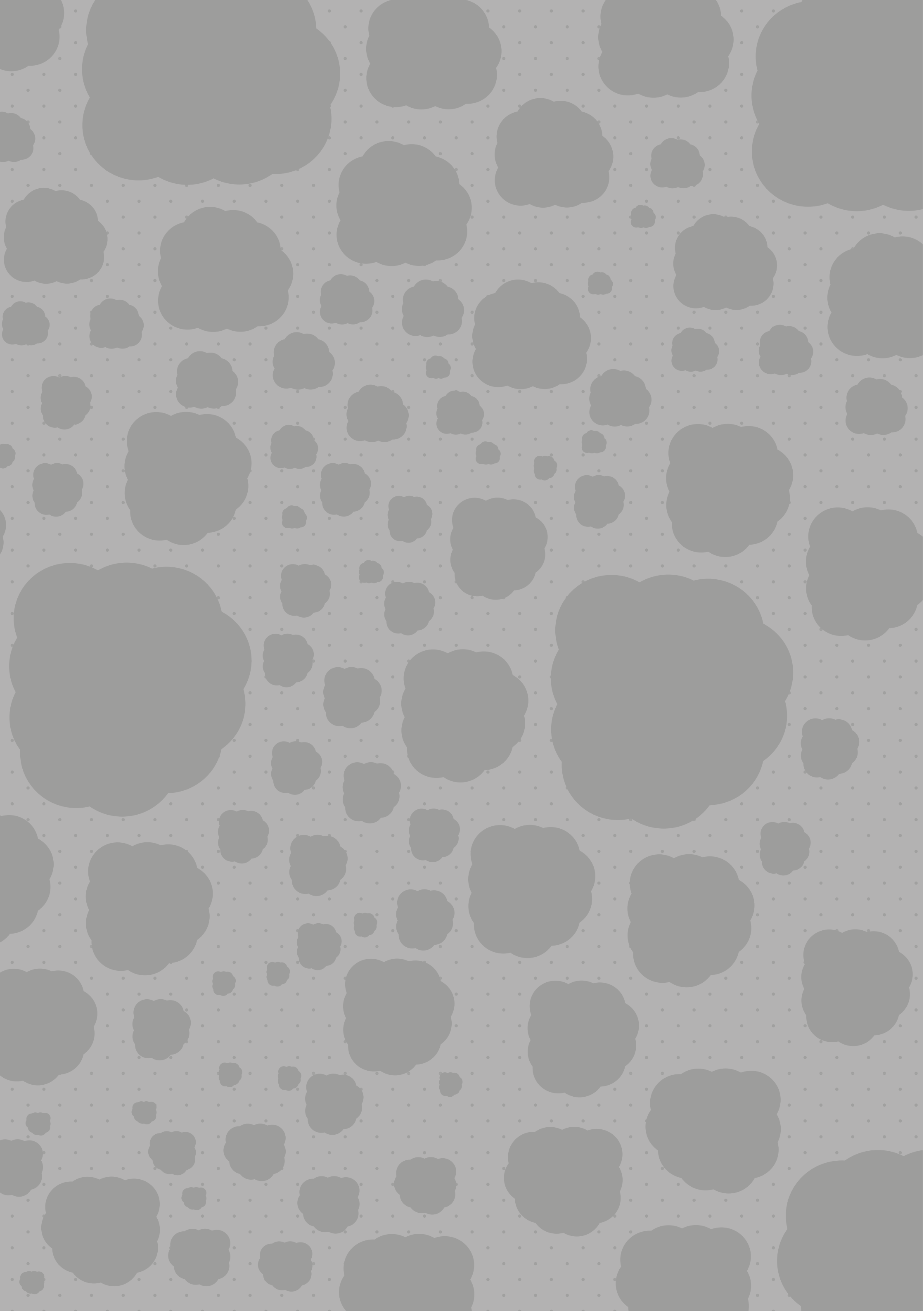
Si el interés de las neurociencias es innegable, es imposible considerarlas como «la herramienta milagrosa», capaz de resolver todos nuestros problemas educativos. Por un lado, porque los nuevos descubrimientos científicos no eliminan sistemáticamente a los antiguos: la neurociencia no invalida nada, por ejemplo, lo que hemos aprendido de las teorías del apego o el trabajo en el espacio, de transición. Por otro lado, porque la comprensión del ser humano no se limita a una sola de sus dimensiones: ciertamente, el cerebro puede aparecer como la «cabina», donde se encuentran todos los datos (biológicos, sociológicos, cognitivos, afectivos, etc.) y de donde provienen todas las decisiones. Pero las decisiones del piloto no pueden, en ningún caso, reducirse a una combinación mecánica de estos datos, como podría hacer una computadora.

Porque, lo que caracteriza al ser humano, como un «sujeto», es que tiene proyectos y selecciona la información que recibe de acuerdo con estos. La actividad de un niño, sus motivaciones, sus problemas, sus perspectivas, no pueden ser aprehendidas de una manera puramente «objetiva», acumulando información científica, por precisa que sea. Es imposible ignorar «lo que lo mueve», y solo nos acercamos a él en una *relación* con él. Esta relación tiene, por supuesto, una parte afectiva,

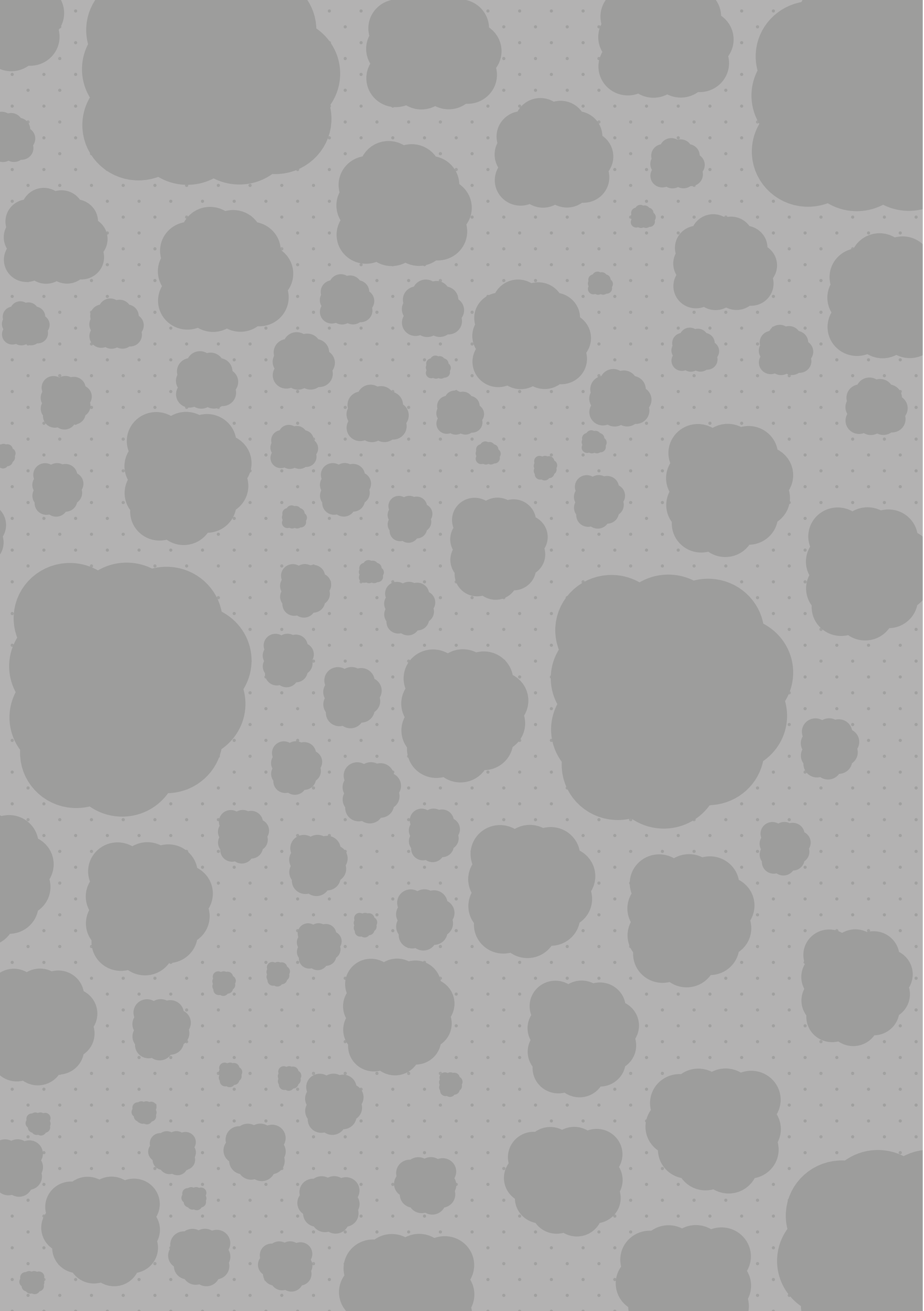
pero, más profundamente, debe constituir un «llamado» donde la confianza y la demanda permitan el surgimiento de la libertad y la voluntad del otro.

Como dice muy bien el filósofo alemán Markus Gabriel, «¡el ego no es una memoria USB»! No lo «cargamos» con conocimiento, como un archivo de computadora. El ego actúa, en términos de aprendizaje, como en todas las áreas, solo con el propósito de lograr un objetivo. Sus acciones tienen sentido para él, incluso si no lo comprende completamente. Y es porque aceptamos dialogar, entablar una relación con él sobre esta cuestión del significado que contribuimos a su educación.

Por lo tanto, la neurociencia no nos eximirá del trabajo educativo de hacer lo real, lo bueno, el conocimiento y el conocimiento indeseables para y por el propio niño. La sociología tampoco descalifica el enfoque pedagógico. Todo lo contrario. Al igual que la sociología, hacen que este enfoque sea aún más necesario y urgente... *Esta es la tesis que nos gustaría defender aquí: sólo celebramos los desafíos de la modernidad si somos capaces de reenfocarnos en lo pedagógico que, por sí solo, nos da la clave para avanzar en las contradicciones que tenemos que afrontar.*



CAPÍTULO 3



CAPÍTULO 3
La emergencia educativa

Las sociedades contemporáneas están, al mismo tiempo, impulsadas por el proyecto de ilustración y amenazadas por graves regresiones. La ampliación de las brechas entre los países desarrollados y los pobres, la precariedad de la juventud y la exclusión de los más frágiles, la globalización tecnológica y el auge del comunitarismo competidor, la omnipotencia de los medios de comunicación y la *peoplelisation* de la política... todo esto representa terribles peligros para nuestro futuro. Tal vez más profundamente, el triunfo de una economía de mercado, que hoy se apodera de todos los servicios e instituciones, involucra a nuestros contemporáneos en una carrera permanente por el consumo que se convierte en el moderador de todos sus comportamientos.

El capricho globalizado

Y aquí estamos ante un fenómeno completamente nuevo en la historia del mundo: el capricho, que era solo una etapa del desarrollo individual del niño, se ha convertido en el principio organizador de nuestro desarrollo colectivo. Nuestra sociedad funciona por capricho mientras el automóvil funciona con gasolina. El impulso de comprar, el nombre que los especialistas dan al capricho consumidor, se ha convertido en la base de lo que creemos que es nuestro desarrollo económico. Es necesario seducir al consumidor, darle la sensación de que es imposible para él resistir, anestesiar por todos los medios sus capacidades de reflexión, obligarlo a comprar para estar en conformidad con la norma, desarrollar constantemente nuevos deseos, el participar en un vuelo hacia adelante cuya insatisfacción y endeudamiento permanentes son corolarios inevitables.

Pero el niño siempre pasa por una fase en la que, instalado en la omnipotencia, cree que puede mandar seres y cosas. Ya sea que hablemos de narcisismo inicial o egocentrismo infantil, siempre enfatizamos el mismo fenómeno: el niño, enredado en deseos que aún no sabe cómo nombrar o registrar en un encuentro con otros, es tentado por el pasaje al acto, no sabe esperar, no entiende que sus

deseos no pueden satisfacerse de manera inmediata y sistemática. Por lo tanto, el educador debe acompañarlo pacientemente en el camino del indulto: enseñarle a no reaccionar inmediatamente por violencia o resignación... sino a tomarse el tiempo para cuestionar, anticipar, reflexionar, metabolizar sus impulsos, para construir su voluntad. Caso de dispositivos y actitudes: caso de pedagogía entonces. No dejamos solo lo infantil: necesitamos ser parte de configuraciones sociales que den sentido a la espera y permitan vislumbrar, en las inevitables frustraciones, las promesas de futuras satisfacciones. El caso nunca se cerró definitivamente: el infantil está cerca de la madurez y la tentación sigue siendo grande, en todas las edades de la vida, para abolir la alteridad para reasentarse, incluso por un momento, en el trono del tirano.

Lo que es una crisis hoy, es que toda la maquinaria social, lejos de proporcionar puntos de apoyo para que el niño se libere de lo infantil, reverbera hasta el infinito el principio que la educación debe enseñarle a escapar: «*Tus impulsos son órdenes*». La publicidad evita cualquier reflexión y exalta el paso al acto inmediato. La televisión pasa más rápido que los espectadores para pegarlos en la pantalla y evitar que cambien a otro canal. El teléfono celular reduce las relaciones humanas a la gestión de la orden judicial inmediata.

No es un complot -la de sesenta y ocho que habría decidido saboater la instrucción del pueblo- es una conspiración: todo «*respira juntos*» y susurra a los oídos de los niños y adolescentes: «¡*Ahora, ahora mismo, a cualquier precio*!». Esto es lo que Bernard Stiegler describe como la hegemonía del impulso: el «*el capitalismo pulsional*» manipula, de hecho, el instinto gregario, explota las frustraciones psicológicas para prohibir a los individuos cualquier encuentro genuino. El mimetismo y el tribalismo anestesian todo deseo verdadero, transforma a la persona en un engranaje, en una máquina de consumo. La hegemonía del marketing conduce al grado cero de pensamiento.

No es sorprendente, en estas condiciones, que sea difícil educar hoy: los padres saben la energía que se debe gastar para contrarrestar la influencia de la moda, las marcas y los estereotipos impuestos por las «*radios jóvenes*» y transmitidas por los medios de comunicación. Los docentes encuentran, diariamente, la dificultad de construir espacios

de trabajo, permitiendo concentración, capacitación en autocontrol e inversión en una tarea. Ven a sus alumnos llegar a clase con un control remoto injertado en el cerebro, un falo de alta tecnología que dinamita todos los rituales escolares que luchan por implementar.

¿Una camisa de fuerza o educación?

Frente a este aumento de lo infantil, que pone en tela de juicio la institución en sí, el pensamiento mágico está causando estragos: restablecer la autoridad, cambiar los métodos de lectura y aprender las cuatro operaciones del curso preparatorio que se presentan como ¡medios de salvar, al mismo tiempo, las letras y la República! Triunfo de la prescripción tecnocrática cuando es necesario, por el contrario, obstinadamente crear situaciones pedagógicas donde el niño descubre, en la acción, que el disfrute del momento es mortal y que no hay deseo posible solo en la construcción de la temporalidad.

Pero, ante esta oleada de lo infantil, el pensamiento totalitario avanza tan insidiosamente. Se alimenta del miedo y siempre se despliega de acuerdo con la misma lógica: detectar, lo antes posible, desviaciones individuales, eludirlas aislando y medicalizando todos los «trastornos», tipificando, clasificando y separando individuos, sometiéndolos a una lógica de servicio controlada por farmacias privadas. Triunfo de una suave estandarización, aclamada por el individualismo liberal, cuando sería necesario, por el contrario, desbloquear los destinos circulando discursos, permitiendo a los sujetos ponerse en riesgo en proyectos improbables, para encontrar oportunidades de involucrarse en el quehacer colectivo.

Porque, la principal preocupación de los maestros, que los agota hoy en día, *es reducir la tensión para alentar la atención*. Y la incomodidad está ahí: menos en el nivel descendente que en la tensión creciente. Ciertamente, debemos preocuparnos por las dificultades ortográficas de nuestros estudiantes: sería necesario, a este respecto, hacer de la entrada en la escritura una verdadera causa nacional, rehabilitar la correspondencia en todos los campos, multiplicar los talleres de escritura, Ayudar a todas las iniciativas de prensa, desde el boletín más pequeño hasta los principales periódicos nacionales. También

debemos cuestionar el conocimiento fundamental, lo «esencial de la ciudadanía» en la cultura literaria, histórica, científica y técnica... Pero el éxito de todos nuestros intentos de mejorar el conocimiento de los estudiantes está subordinado a nuestra capacidad para lidiar con profundidad sobre el tema de la atención. Debido a que toda investigación lo demuestra, *el enfoque y la orientación atencionales están fuertemente correlacionados con el éxito académico.* Y el filósofo Gabriel Madinier, que hizo de la «inversión de dispersión» la tarea educativa por excelencia, tiene más razón que nunca.

De hecho, mientras los maestros vivan con el temor de ser abrumados, mientras tengan, frente a ellos, grupos de estudiantes entusiasmados incapaces de concentrarse en una tarea, siempre y cuando sean vampirizados por niños con comportamiento impredecible, no debemos esperar una mejora significativa en los resultados escolares. Y, ante esta realidad, debemos elegir: un tratamiento disciplinario o un tratamiento pedagógico. O tratar de contener las explosiones apretando los dispositivos de control y desarrollando las camisas de fuerza institucionales, técnicas y químicas, o trabajar en las condiciones y actividades que permitan a los niños y adolescentes aprender a concentrarse. O las sanciones y la ritalina o la pedagogía.

La tradición subversiva

Si elegimos la pedagogía, entonces podemos recurrir al patrimonio que hemos heredado. Necesitamos releer la Carta de Stans de Johann-Heinrich Pestalozzi para entender cómo movilizar la «fuerza interior» de los niños con una atención cuidadosa de esas «pequeñas cosas» que les permiten estabilizarse. Tenemos que revisitar el trabajo de María Montessori, que designa como «mente absorbente» a la capacidad del niño para proyectarse en una actividad: en lugar de distraerlo por tareas artificiales, debemos acompañar, desarrollar y guiar su inversión. También tenemos que repensar la noción de atención retomando el trabajo de motivación de Édouard Claparède: estar atento no es ser receptivos, es volver a investigar, en proyecto, responder a las preguntas que nos hemos apropiado anteriormente. Debemos medir la extrema importancia de los rituales propuestos por

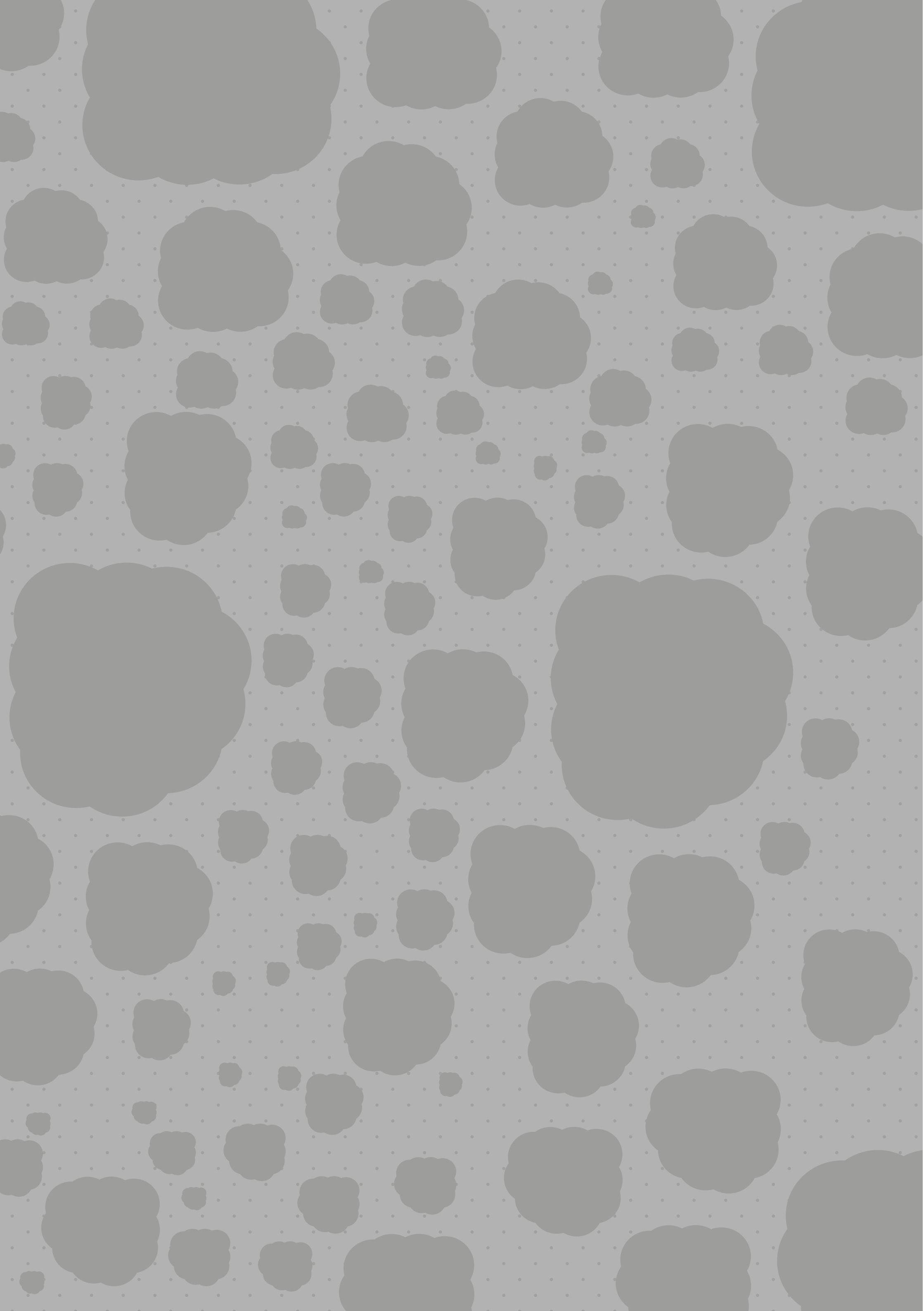
la pedagogía institucional, los rituales que permiten al estudiante tener, al mismo tiempo, un marco para registrarse y un lugar del que hablar. Tenemos que reconsiderar la situación de las disciplinas artísticas y deportivas, que con demasiada frecuencia están marginadas y que, sin embargo, son una excelente forma de entrenar a los que más están en la gesticulación.

De manera más general, y como una extensión de toda la tradición pedagógica, debemos preguntarnos cómo luchar contra la coagulación de los estudiantes que hoy en día tienen «clase». Necesitamos estructurar grupos de trabajo exigentes donde todos tengan un lugar y no estén tentados a ocupar todo el espacio. Es necesario articular una pedagogía de descubrimiento, que dé sentido al conocimiento, y una pedagogía de formalización rigurosa, que permita apropiarse de ellos. Es necesario vectorizar el tiempo escolar por una «pedagogía de la obra maestra», para que todo el mundo pueda inscribirse en un proyecto y dejar de exigirlo todo, de inmediato, todo el tiempo. Todos los niveles de la Escuela y todas las disciplinas académicas pueden y deben participar en este esfuerzo. Pero para que la Escuela sea verdaderamente efectiva, su acción debe ser transmitida por todos los llamados actores. En la familia y las asociaciones, con las autoridades locales y en todas las instituciones, debemos poner en marcha proyectos colectivos capaces de contrarrestar el capricho globalizado. Por último, uno se pregunta si la educación democrática es compatible con la omnipotencia del mercado.

Porque la pedagogía nos lleva aquí a hacer preguntas a la sociedad que permanecen en gran medida ensombrecidas: ¿podemos seguir considerando al niño como un prescriptor de la compra, un público cautivo público para la publicidad? De hecho, estos son años en los que se eliminan gradualmente todos los genéricos al final de las caricaturas para evitar que los niños cambien de canal y eliminen la publicidad: ¿a quién le importa? ¿No debería tomarse en serio el tema de los medios, argumentando que su libertad de expresión se ejerce en una democracia y debe ir acompañada del deber de educar? El servicio público del audiovisual difunde hoy una multitud de emisiones sobre las mascotas y los juegos de azar, la radio pública dedica trece veces más tiempo al mercado de valores que a la educación: ¿es esto

normal? ¿No deberíamos también poner en marcha un renacimiento de la Educación Popular para hacer espacio para el ocio y cultura? La proliferación de ofertas en este ámbito sólo beneficia a quienes tienen los medios intelectuales y financieros para aprovecharla: ¿debemos resignarnos a ello? ¿No debería ser una prioridad política el apoyo a la paternidad y la crianza? Los padres en dificultades son considerados hoy como delincuentes o enfermos mentales: sin embargo, ¿quién puede pretender tener todas las respuestas a las preguntas planteadas por los comportamientos de los jóvenes? ¿No deberíamos imponer a todas las instituciones y empresas una específica acción educativa, incluidas las obligaciones en cuanto a la acogida de niños pequeños y escolares, el empleo de aprendices, la asociación con las escuelas? Al final del día, lo que se cuestiona es el estado de la educación en nuestra sociedad: ¿debería seguir siendo una actividad marginal al servicio de una economía triunfante o debería convertirse en lo que irriga a toda la sociedad y le permite proyectarse en el futuro?ç

CAPÍTULO 4



CAPÍTULO 4
La pedagogía en el corazón de la modernidad

¿Dónde comenzar la modernidad educativa? La historia de las ideas a menudo se refiere a Jean-Jacques Rousseau y a su *Emilio*: es cierto que Jean-Jacques fue el primero en articular la construcción de un Estado democrático y una acción educativa (las tesis del *Contrato Social* son extensas y precisamente expuesto en el Emilio, un tratado sobre educación que solo tiene sentido en un proyecto político). Pero Jean-Jacques Rousseau siguió siendo un teórico y nunca intentó realmente actuar. Por otro lado, es Johann-Heinrich Pestalozzi, su discípulo suizo, quien decidió «dar las manos» a la obra de Jean-Jacques, quien realmente ha dado el paso: ir a conocer a quienes la sociedad del tiempo considerado perdido para la educación, hizo un fuerte gesto inaugural. De hecho, fundó un proyecto que siempre reclamamos: el proyecto de «educación universal». Mientras que otros sentaron las bases y marcaron el camino, pero Pestalozzi, adquirió ideales revolucionarios, por primera vez afirma con fuerza el imperativo educativo: nadie puede mantenerse alejado del círculo del conocimiento, ni aquellos que no están preparados para recibirlos, o aquellos que no los quieren, o incluso aquellos que se consideran incapaces de acceder a ellos.

Al mismo tiempo, además, no lejos de la granja de Neuhof, donde Pestalozzi da la bienvenida a los títeres, o la villa de Stains, donde trata de educar a los huérfanos de una guerra que, sin embargo, ha apoyado. Otro hombre, con otras referencias teóricas, hace la misma elección. Es el doctor Jean-Marc Itard: interesado en la filosofía de la Ilustración, discípulo de Locke y Condillac, convencido del poder de la educación en el desarrollo de la persona, decide desafiar la ira de los fatalistas que vieron en «El niño salvaje» un congénito debilitado y persiste en instruir a Víctor para que se haga «un hombre como los demás». No importa si no ha tenido éxito completamente, prefigura, con Pestalozzi, una increíble aventura colectiva: en adelante, ya no pensaremos en la educación como el amable acompañamiento de los niños «*bien nacidos*» hacia las hermosas carreras. Junto con la catequización de las personas cuyos «*instintos*» simplemente tenemos que contener,

queremos trabajar para que todos y cada uno, independientemente de sus desventajas personales o sociales, puedan acceder a las obras que los hombres han elaborado, todos a lo largo de su historia, para emanciparse de todas las formas de subyugación.

La lección de los pioneros

¡Oh, ciertamente, la modernidad educativa tartamudeará! El fatalismo a menudo se hará cargo, con todas las excusas posibles imaginables: el peso de lo innato, la violencia de los bárbaros, el desencanto del mundo o el deseo de mantener a los pobres bajo la influencia clerical para evitar una explosión social. La confusión entre la «*educación universal*» y la «*imposición de todos nuestros estándares y nuestra propia cultura*» a menudo causará estragos, generando malentendidos, rechazos y revueltas. Pero el movimiento está comprometido: los hombres avanzan y buscan gradualmente formas de hacer que cada niño se beneficie de una educación que los instruya y los emancipe al mismo tiempo. Por lo tanto, una idea completamente original está ganando impulso en la historia humana: ya no se trata solo de enseñar a los herederos, sino de transmitir a todos los medios para comprender y controlar el mundo. Para todos: ¡el problema está aquí! Mientras la educación afecta solo a unos pocos, seguirá siendo un asunto familiar. Como concierne a todos nuestros hijos, se convierte en un asunto de Estado.

Es por eso que la modernidad exaspera la paradoja pedagógica: ya no se trata solo de invitar a unas pocas personas privilegiadas a participar en el aprendizaje; se trata de convocar a *todos los individuos para que se impliquen libremente en una actividad restringida*. De hecho, deben comprometerse libremente para que la educación no sea capacitación o condicionamiento. Pero, para que la empresa tenga alguna posibilidad de éxito, también debe implementarse en una institución organizada a gran escala y bajo la supervisión de ciudadanos que consideran el éxito de todos y cada uno como un derecho.

¿Realmente hemos medido la complejidad extravagante de esta empresa, pero absolutamente necesaria, incluso consustancial de nuestra ambición política de construir un mundo donde cada

individuo tenga un lugar? Sin embargo, esta complejidad es constitutiva de la modernidad educativa. Coloca la cuestión antropológica de la educación en el centro de nuestras preocupaciones: siempre que se trate de dejar que algunos talentos se revelen en una élite social, el educador podría, por supuesto, enfrentarse a la libertad del alumno, su falta de motivación, su resistencia... Pero era posible para él, entonces, ignorar, enfocarse en los demás o invocar una dificultad insuperable para justificar su abandono.

Por otro lado, dado que la modernidad asigna a los educadores la tarea de hacer que cada estudiante tenga éxito, al menos hasta el final de la educación obligatoria, el maestro no puede escapar. Debe aprovechar al máximo la paradoja pedagógica: hacer que la otra persona quiera aprender lo que se le debe enseñar, movilizarlo para que se comprometa personalmente con un proceso de aprendizaje cuyos objetivos, sin embargo, han sido establecido por otros, independientemente de la historia singular de cada uno. Y una de las características más extrañas del debate educativo contemporáneo es precisamente evacuar este tema crucial a medida que se vuelve central. Lo margina mientras que ocupa, detrás de las construcciones institucionales, la energía de todos los actores del sistema. Sin embargo, uno descarta un problema que se vuelve obsesivo y en el que tantos maestros y ejecutivos educativos se topan en todo momento: ¿cómo enseñar a quienes no quieren aprender?

El margen se convierte en la norma

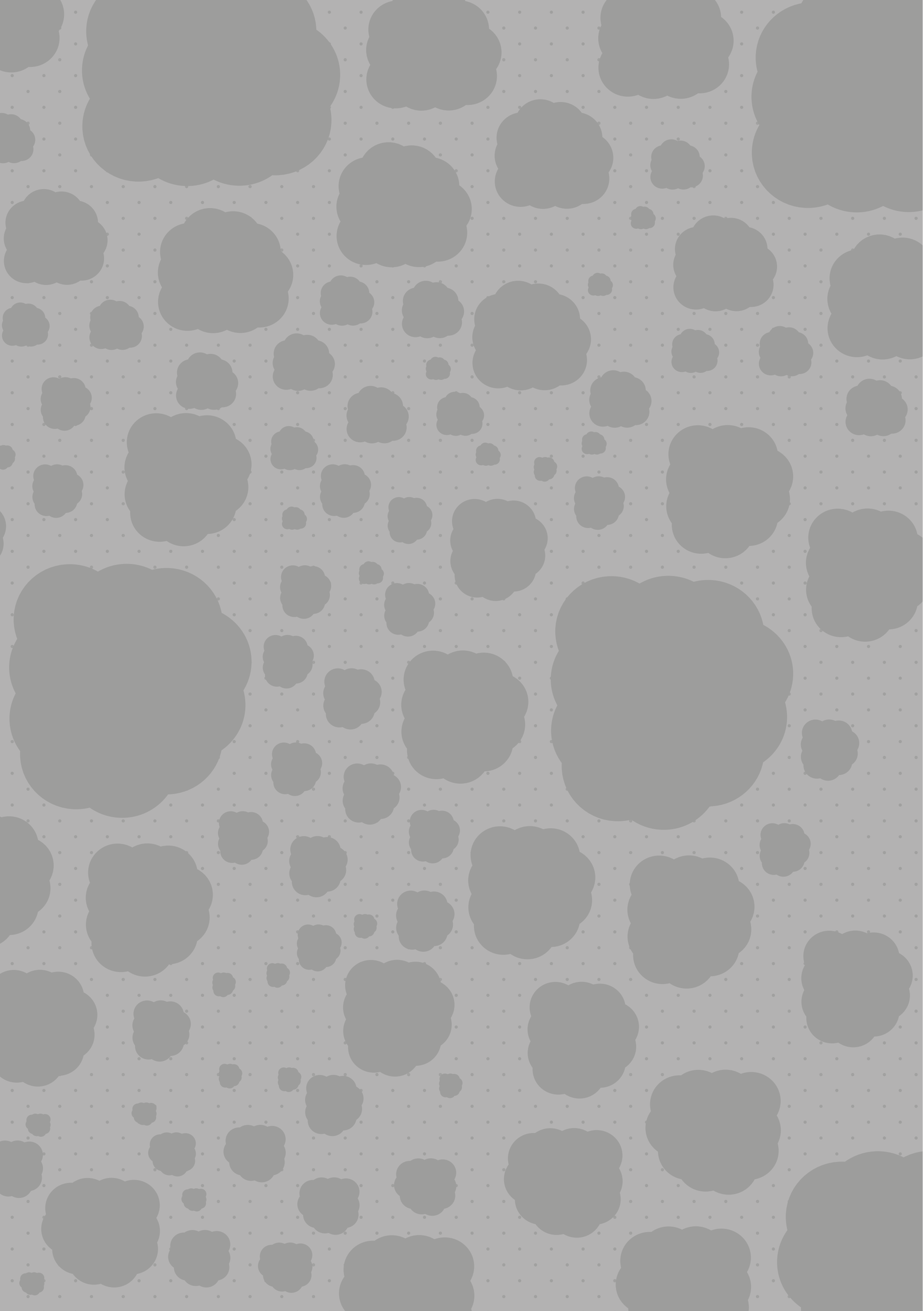
Por lo tanto, no debemos interpretar la retórica de la «crisis» y las «mutaciones» que hoy saturan el discurso educativo como un signo de la obsolescencia de las preguntas pedagógicas, sino, por el contrario, como la de su advenimiento bajo cuestiones sociales de importancia primordial. Desde cuestiones privadas, limitadas a la esfera familiar o a la oficina del preceptor, las preguntas pedagógicas se convierten en cuestiones de la sociedad, cuestiones estrictamente políticas, en el sentido más noble del término. Porque en las sociedades teocráticas o autocráticas, la educación y la emancipación seguían siendo requisitos

limitados: solo se referían a los hijos de príncipes o los hijos de «*personas honestas*», solo les interesaban los cenáculos filosóficos y los círculos teológicos.

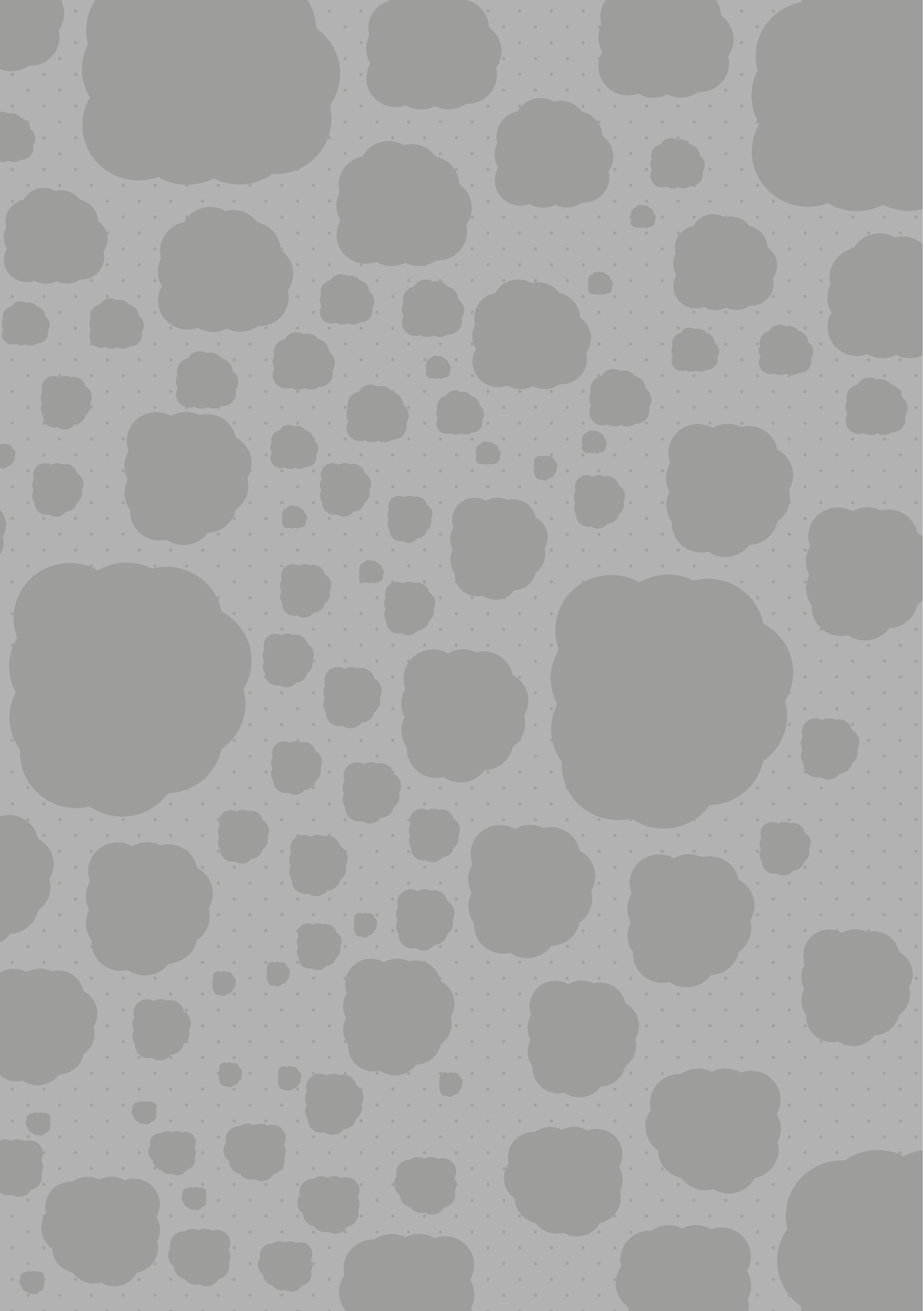
El proyecto socrático en sí mismo, por subversivo que sea, siguió siendo un proyecto elitista: nada democrático, en el sentido moderno del término, en esta empresa. Como Daniel Hameline muestra claramente, bajo los elogios de las demostraciones, la gente de razonamiento (reunida en el ágora, bajo la guía de los filósofos), señala, entre los pensadores griegos, el pánico de miedo a Laius (la gente «laica», la multitud de los humildes, la chusma incontrolable). Ahora, el surgimiento de la modernidad democrática conlleva el desafío de todas las formas de clero, un nuevo requisito educativo: no más una cuestión de reservar el conocimiento a los elegidos y limitar el pensamiento crítico a aquellos que saben que no es necesario tocar el «desorden establecido» según la expresión correcta del filósofo Emmanuel Mounier. Nuestra democracia moderna, en el sentido de que es una insurrección contra todos los privilegios, quiere un Sócrates contagioso, capaz de despertar el deseo de saber y la libertad de aprender en todos los futuros ciudadanos. Un Sócrates que se arriesga a frotar a los bárbaros: como Anton Makarenko con la olvidada revolución bolchevique o Jean Bosco con los delincuentes que deambulaban por las carreteras italianas en el siglo XIX. Un Sócrates que nunca se desespera por educar sin normalizar... ¡incluso la escoria!

Por lo tanto, los pedagogos están en el corazón de la modernidad porque lo anticiparon, trabajando en los márgenes, con aquellos a quienes los poderosos retiraban sistemáticamente del círculo de lo humano. Quizás aún más, encarnan la modernidad en que es la esperanza de la universalidad del ser humano, el rechazo de todas las separaciones arbitrarias entre aquellos que serían dignos de acceder a la cultura y participar en las decisiones... y otros, que deberían permanecer en la ignorancia y la subyugación. Los maestros se comprometen obstinadamente, siempre con pasión, a veces torpemente, en la realización del ideal kantiano: permitir que los hombres accedan a «la mayoría de edad», a todos los hombres sin excepción. ¡Una tarea terriblemente difícil que provoca sistemáticamente el escepticismo de las mentes

fuertes, de aquellos que han regresado de todo: el ideal democrático y la pedagogía activa, la universidad única y la educación popular, sin haber estado allí! Pero esa es la única razón para esperar en un hombre moderno…



CAPÍTULO 5



CAPÍTULO 5
Ve más allá de las paradojas educativas

Cualquiera que lea las obras de «*pedagogos históricos*», como Johann-Heinrich Pestalozzi, Januscz Korczak, María Montessori, Ovid Decroly y muchos otros, queda impresionado por la naturaleza heterogénea de sus textos, hechos de una extraña mezcla de profesiones de fe, trabajos científicos, anticuados, y a menudo cuestionables encantamientos, recetas e incluso, poesía y romance. Una mirada superficial concluiría rápidamente que estamos aquí en presencia de una literatura modificada, sin ningún interés intelectual real, y que podría ser, como máximo, el objeto de estudios históricos eruditos. Estaríamos equivocados

Asumir las tensiones fundamentales

Es suficiente, de hecho, mirar estos trabajos de cerca, tratar de comprender lo que está sucediendo en lo que están hablando, para encontrar algunos temas interesantes: por ejemplo, en Célestin Freinet, como con muchos de los defensores de los «métodos en el corazón de las propuestas pedagógicas", existe una fuerte tensión entre la *finalización y la formalización* en el aprendizaje. Estos autores explican, de hecho, *que debemos dar sentido al conocimiento a través de una «pedagogía del proyecto»*, movilizando a los estudiantes en grupos sobre temas complejos (un periódico escolar, encuestas, una construcción técnica, una obra de teatro...) *y, al mismo tiempo, que debemos asegurar la adquisición individual de programas* tomándonos el tiempo para exponer las cosas, desde las más simples hasta las más complejas, con una «*enumeración*» sistemática, como dijo Descartes, en El discurso del método... que supone un riguroso acompañamiento personal.

El hecho de que los maestros a menudo hayan insistido en primer término, en el descubrimiento del conocimiento por parte del alumno, no significa que hayan sido insensibles al segundo. Simplemente, la formalización les parecía ya suficientemente presente en la Escuela, pero demasiado poco efectiva porque estaba poco o mal articulada

con el conocimiento identificado y oscilante, por esta razón, en un formalismo estéril nos tomamos el tiempo para hacer que el conocimiento emerja de una situación, un problema o un proyecto, y la etapa de formalización, no solo prevalecerá, sino que verá multiplicada su efectividad: será necesario el análisis y la síntesis, los diversos elementos descubiertos tendrán lugar en una nueva configuración mental que les permitirá ser apropiados, memorizados y reutilizados.

Ya en 1888, Henri Marion, feroz defensor de los «*métodos activos*» y víctima de ataques muy virulentos por «*delito de pedagogía*» por parte del «gran intelectual» de la época, Ferdinand Brunetière, no dudó en escribir: «*Es bueno que el maestro siempre alterne el ir haciendo, con la forma heurística, desordenada y desarticulada del artista, la forma expositiva (resúmenes, tablas de resumen) cuyo papel apropiado es asegurar orden en la mente, organización de ideas adquiridas*, e incluso los «pedagogos de descubrimiento» más radicales, como Roger Cousinet, el promotor de un «método de trabajo grupal libre», nunca han negado la importancia de la formalización: «*Actividad creativa y actividad de conocimiento, estas son las dos partes esenciales entre las cuales se compartirá la vida escolar*», explica el retraso. De hecho, es imposible renunciar a la Escuela del «proyecto enciclopédico», su rigor analítico, y su perspectiva universal.

En otro registro, y a pesar del malentendido de sus oponentes, los pedagogos siempre han sido sensibles a las ambigüedades sobre «el interés del niño». El hecho de que usen esta expresión como un lugar común no significa que no puedan identificar contradicciones. Por ejemplo, el propio Ovide Decroly, el promotor de una «educación basada en intereses», a menudo ha enfatizado la necesidad de distinguir, para reunirlos, «lo que más importa» y “lo que más interesa». Todos pueden observar, de hecho, que «lo que más interesa» espontáneamente al niño no siempre es «lo que más importa», y viceversa. El interés inmediato es a menudo pobre, estereotipado, altamente diferenciado de acuerdo con experiencias sociales y culturales anteriores... lejos de lo que parece necesario para que el educador estimule el crecimiento y contribuya al desarrollo del niño. Pero, simétricamente, apegarse a lo que los adultos definen como necesario para la educación, indepen-

dientemente de la dinámica del niño que aprende y crece, siempre es formal e ineficiente: agregamos una capa superficial de conocimiento académico que se desprende a la primera oportunidad.

La perspectiva pedagógica es, por lo tanto, «salir a la cima» de esta contradicción: no se trata de escuchar felizmente los «intereses» de los estudiantes, o imponerles ciegamente «lo que les interesa». Por otro lado, como John Dewey nos ha recordado repetidamente, debemos imaginar situaciones capaces de reconciliar una y otra. Ciertamente, la cosa no es fácil, porque los «intereses espontáneos» como «intereses educativos» siempre preexisten de alguna manera a la actividad educativa: podemos observar el primero o referirnos a programas para el segundo. Si bien las actividades que asocian a los dos, deben inventarlas: deben construirse a partir de las restricciones y los recursos disponibles para el maestro, extrayendo sugerencias de los trabajos ya existentes, intercambiando ideas, agrupando los hallazgos entre personas y equipos. Presuponen un trabajo riguroso para articular la dinámica del *aprendizaje y la estructuración de la enseñanza*.

Por lo tanto, es necesario estar mal inspirado y particularmente ignorante para acusar a la pedagogía de promover una espontaneidad desaliñada que, en nombre de la primacía de la construcción del conocimiento por parte del niño, lo privaría de cualquier apropiación distanciada. Es cierto que los educadores denuncian la devastación de la enseñanza inclinada sobre arquitecturas académicas, desconectadas de la dinámica de aprendizaje de los estudiantes. Constantemente defienden, en palabras de Adolphe Ferriére, «*la Escuela activa contra la Escuela sentada*». Pero son conscientes de que es esencial permitir que el descubridor capte gradualmente los diferentes elementos que ha identificado para avanzar en la comprensión de fenómenos cada vez más complejos. Saben que aprender es descubrir, pero también identificar, clasificar, comparar, organizar. Sin embargo, lo olvidan porque son sensibles al hecho de que un niño hoy recibe tanta información que, si la Escuela no le enseña a examinarlos a fondo, corre el riesgo de no poder distinguir nada en el caos que lo rodea...

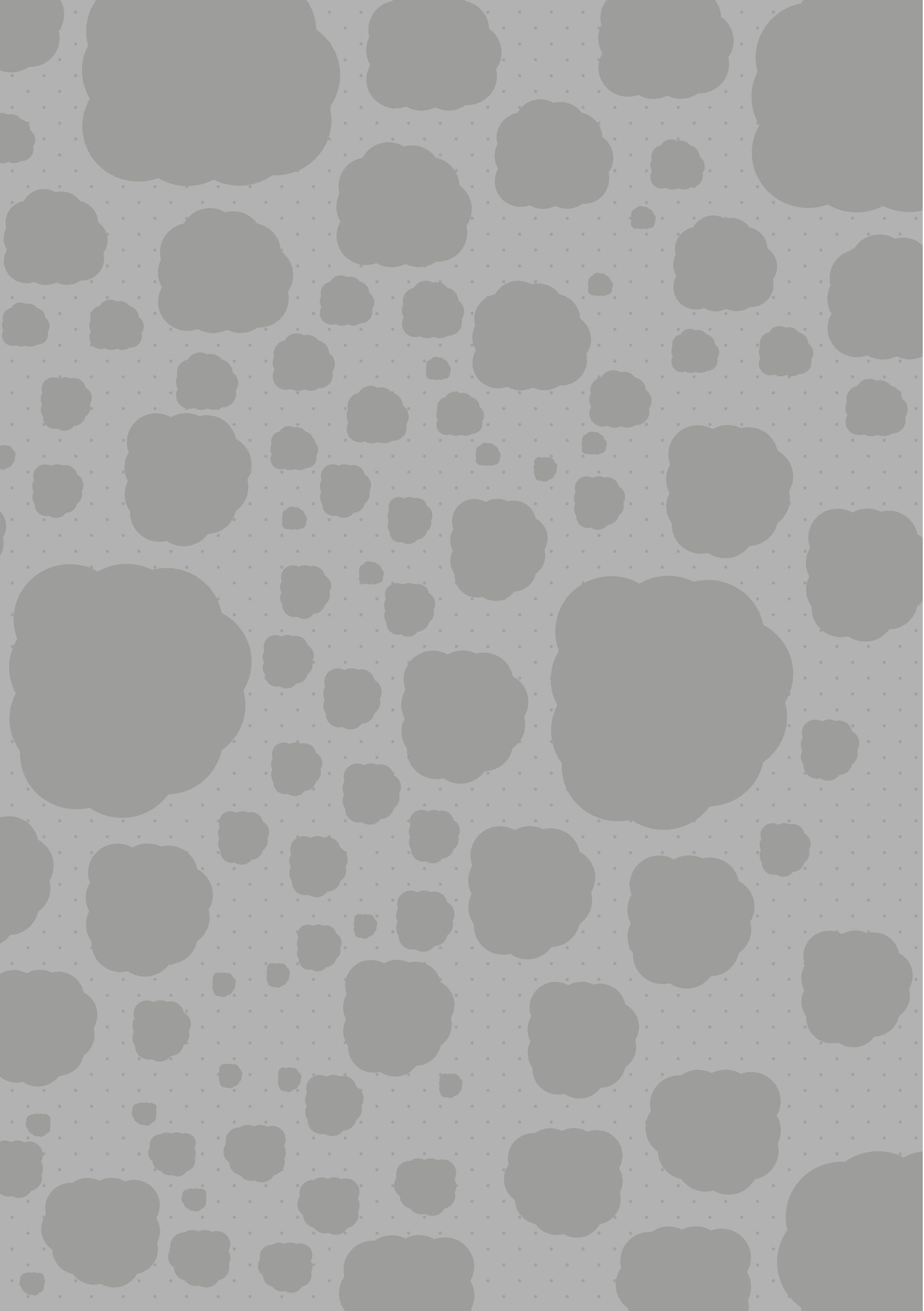
De la alternativa a la invención

Por lo tanto, si uno quiere tomarse la molestia de mirarlo de cerca, el discurso pedagógico debe entenderse como un género literario particular que elimina, a menudo sin saberlo, las paradojas fundacionales a las que se enfrenta el hombre, cuando busca educar a los que vienen al mundo. Debido a que la educación se asigna inevitablemente a tareas de *domesticación*, impuestas por la necesidad de preparar a un individuo para la sociedad en la que tendrá que encontrar su lugar, mientras se entrega como proyecto el surgimiento de una libertad y *la emancipación* como sujeto, se enfrenta a aporías que, muy a menudo, se convierten en polémicas. ¿Debemos respetar la libertad del niño o ejercer autoridad sobre él hasta que pueda decidir por sí mismo? Pero, ¿Cómo puede ser, algún día, autónomo si no lo consideramos como tal, incluso antes de que sea así? ¿Debemos confiar en lo que interesa a los estudiantes, a riesgo de olvidar el conocimiento esencial? ¿Es necesario imponer tareas que no tienen sentido para ellos, a riesgo de que solo los iniciados perciban su importancia? ¿Deberíamos suspender en la clase cualquier relación afectiva, con el pretexto de que la Escuela es un lugar dedicado a la Razón? Pero, ¿Cómo se puede amar a la razón si el que la encarna no es capaz de mostrar las satisfacciones personales de las que es portador e, incluso, de convertirse en un polo de identificación fuertemente invertido en el plano emocional? Podríamos multiplicar ejemplos de todo tipo.

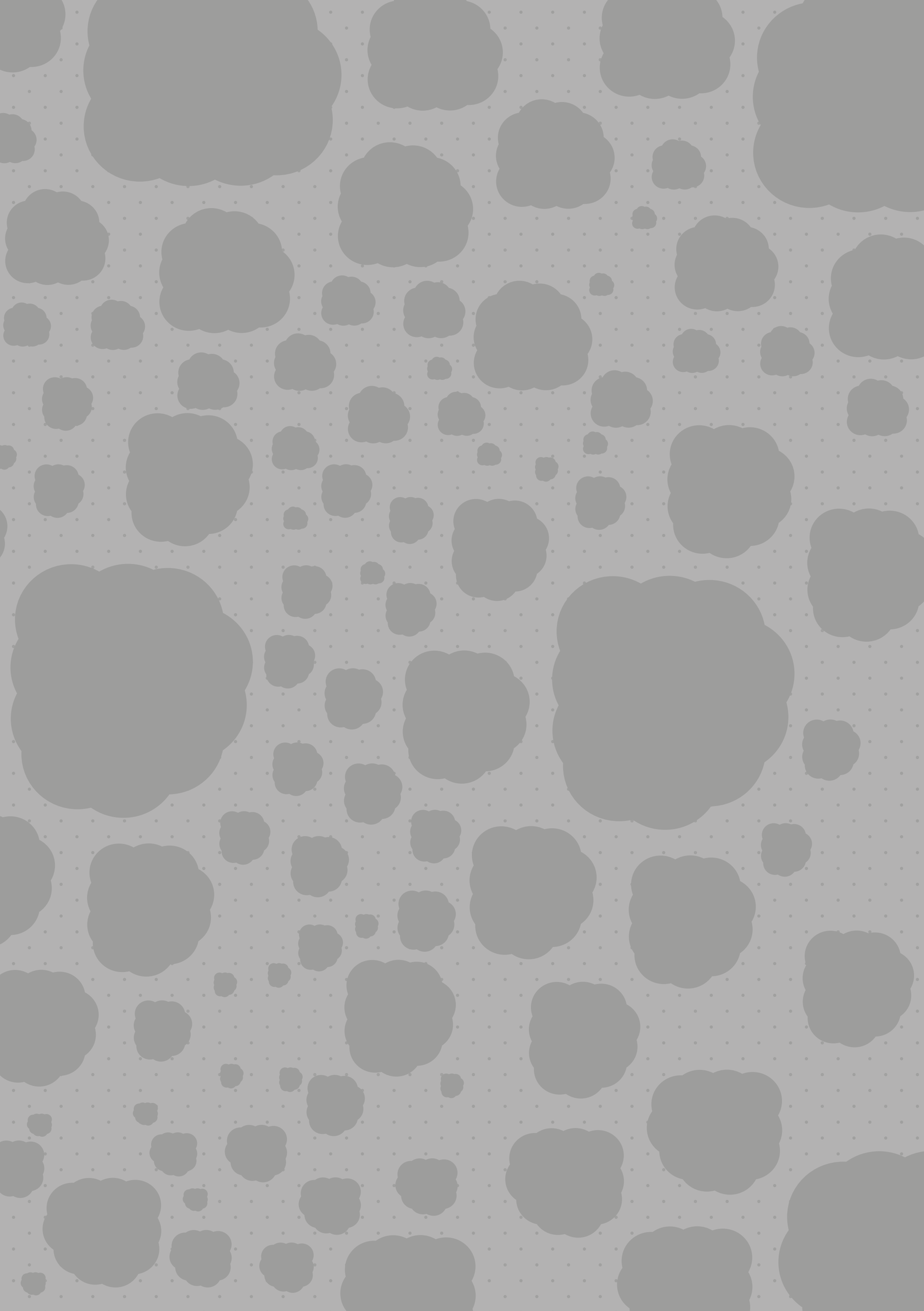
De hecho, si tomamos en serio el discurso pedagógico, observamos que la educación es una actividad siempre en medio de alternativas que son difíciles de superar. Es comprensible entonces, que es en la opinión, el objeto de debates muy animados, en particular en nombre de aquellos que gastan su energía para erradicar paradojas que se viven como insoportables contradicciones. Entonces operamos en el «o bien... o bien...»: o bien la autoridad o bien la libertad; ya sea la cultura impuesta, o la animación sociocultural totemizada; o una evaluación rigurosa de los conocimientos adquiridos, o un acompañamiento compasivo de las personas; ya sea la conferencia o el trabajo grupal; el método silábico, o el método global para aprender a leer...

Ahora, lo que testifican los pedagogos históricos, tan pronto como nos involucramos en un análisis riguroso de sus comentarios, es, al mismo tiempo, la vanidad de estas disputas y la posibilidad de ir más allá de ellas. Para ellos, las paradojas son fructíferas en cuanto abren un espacio para la invención, la creación, el desarrollo de métodos que permiten avanzar y avanzar sobre dos pies a la vez: en tensión entre polos que, si estuviéramos en uno de ellos, nos condenarían a la inmovilidad. Los discursos pedagógicos deben entenderse como un esfuerzo, más o menos exitoso según el caso, para desarrollar dispositivos capaces de hacer que la actividad educativa exista *en la temporalidad*. Se instalan en la «mediocridad» -en el sentido aristotélico del término- en este «medio» que no es un «centro», en esta tensión que no es un punto de equilibrio definitivamente estabilizado pero que permite al mismo tiempo, domesticar y emancipar, imponer conocimiento y superarlo, asumir la dependencia necesaria de la autoridad y aprender de qué manera respetable, solo si es legítimo, confiar en lo que el alumno ya sabe y en lo que le interesa, sin perder de vista la necesidad de abrir nuevos horizontes.

Así, Joseph Jacotot trató de establecer métodos de aprendizaje donde la persona obedece (a las órdenes de quien le ordena que aprenda) y se libera (desarrollando sus propios métodos de aprendizaje). Así, Ferdinand Buisson defendió la necesidad del proceso documental y experimental donde el niño puede, al mismo tiempo, «*someterse a la ley de las cosas*» y «*emanciparse de la ley del clero*». Así, Anton Makarenko logró superar la contradicción entre la necesidad de castigar al estudiante cuyo comportamiento compromete el funcionamiento del grupo y el requisito de no excluirlo o abandonarlo por todo eso. Y es por eso que tenemos todo el interés de inspirarnos con su enfoque.



CAPÍTULO 6



CAPÍTULO 6
Apoyar el surgimiento de la libertad

Uno de los temas que nos permite comprender mejor la forma en que la práctica pedagógica conduce a la partida de alternativas ideológicas absurdas es la cuestión, a menudo refutada y raramente explicada, de la formación para la ciudadanía. Podemos ver claramente la dificultad: ¿cómo entrenar al niño o al adolescente a la ciudadanía, además de ponerlo en una situación de ejercicio efectivo de esta ciudadanía, como muchos pedagogos han propuesto al abogar por la práctica de "asesoramiento", o incluso el establecimiento de auténticas "repúblicas de niños"? ¿Pero no proyectamos al alumno prematuramente en una situación que no puede asumir? ¿No subestimamos, precisamente, la capacitación necesaria y la maduración necesaria para convertirse en un ciudadano real? Si el niño ya fuera ciudadano, ¿Qué haría en la Escuela? En la Escuela, ya no puedes ser ciudadano... ¡excepto asumir que la Escuela no sirve para entrenar al ciudadano! Y, por el contrario, en la ciudad, no podemos considerar a los ciudadanos como niños en edad escolar bajo tutela... ¡excepto para tratar de arruinar su estatus y hacer la cama del totalitarismo!

¡Los niños no son adultos!

Este problema se desarrolló, ya en 1954, en un texto de Hannah Arendt que se convirtió en emblemático hoy, «*La crisis educativa*»: «*La línea que separa a los niños de los adultos debería significar que no podemos ni educar a los adultos, ni tratar a los niños como adultos. En educación, en la medida en que difiere del aprendizaje, uno debe poder asignar un término*. Y, políticamente, Hannah Arendt tiene razón, por supuesto. Además, ella personalmente tuvo la terrible experiencia del surgimiento del nazismo y la inversión que, precisamente, denunció en sus escritos: se pidió a los niños que denunciaran a los padres y maestros que «pensaban mal», mientras que los adultos fueron infantilizados en los estadios de Nuremberg. Todos los totalitarismos especulan sobre la promoción prematura de niños que deben juzgar a sus educadores y al mismo tiempo someter a los adultos a una autoridad

que los infantiliza. El 1984 de Orwell es una buena ilustración de esto: recordamos que el vecino del héroe es denunciado por su propio hijo a las autoridades, mientras que toda la población está sujeta al poder del «*padre supremo*», el Gran Hermano.

A este respecto, la separación de la que habla Hannah Arendt es el fundamento de la posibilidad misma de cualquier democracia: debemos instituir una frontera, incluso arbitraria, entre niños y adultos. Porque, es la existencia de esta frontera lo que permite, al mismo tiempo, la educación de los niños y el ejercicio del poder de los ciudadanos. El niño debe ser educado y durante este tiempo no puede ser considerado ciudadano, con el riesgo de caer en una confusión que genera abusos graves. El adulto, por su parte, si puede continuar aprendiendo, no puede ser educado: es él quien debe decidir lo que aprende, quien debe elegir su propio camino y decidir, directamente o por el intermediario de sus representantes electos, sobre las leyes que gobiernan la ciudad. Nadie puede establecerse como educador de adultos; nadie puede tener este reclamo, a riesgo de arruinar la posibilidad misma de cualquier democracia y de imponerse, a largo plazo, como «gran educador del pueblo», es decir, como dictador.

El niño, porque todavía no está educado, no puede decidir su propio bien. Y, simétricamente, un adulto es alguien que no puede ser removido, con la excepción del juez y en un contexto muy específico, de la posibilidad de decidir por sí mismo. Por lo tanto, la política requiere la existencia de un límite claramente identificado entre la esfera educativa, que presupone la sumisión a una supervisión necesaria, y la esfera ciudadana, que es un ejercicio de una libertad inalienable. Tampoco podemos permitir que los niños decidan el destino del mundo que podemos privar a los adultos de esa libertad. La educación no puede, en principio, considerar al niño como un ciudadano ya autónomo. La vida política siempre debe, en principio, abstenerse de tratar a los ciudadanos como niños.

Pero, la línea de separación de la que habla Hannah Arendt no es principalmente una cuestión de madurez; no es una propuesta relacionada con la observación del crecimiento y el proceso de empoderamiento progresivo de los niños; no es una cuestión de psicología; Es una necesidad principal que se impone en sí misma, antes de

cualquier debate sobre el momento preciso en que pasar esta línea. En última instancia, no importa a dónde vaya la línea, siempre que la línea exista y coexista, y viceversa, con los dos estatutos: el del educado, dependiente y sujeto al adulto que decide por él; la del adulto que se decide a sí mismo como ciudadano de pleno derecho en la vida de la ciudad.

Además, el adulto que dice permitir que el niño elija su propio destino es ciego a sus propias prácticas: ningún adulto realmente deja que el niño elija su lengua materna, sus modales en la mesa, sus hábitos de vestir, su religión, sus concepciones del mundo... Cada niño es criado en normas que debe respetar, aunque solo sea para poder precisamente, cuando sea adulto, subvertirlas. Por lo tanto, en la educación, existe una dimensión irreducible de domesticación que solo unas pocas almas utópicas hermosas se esfuerzan desesperadamente por negar. Al hacerlo, roban los derechos fundamentales del niño: el derecho a la infancia y el derecho a la educación. Cuando no lo aprovechan para recuperar, de manera encubierta, un poder carismático o institucional, como lo demuestra la convulsiva historia de la pedagogía libertaria.

¡Los estudiantes no son ciudadanos!

Tal concepción, formalizada por Hannah Arendt hace más de medio siglo, ahora es ampliamente compartida por muchos intelectuales. Así lo encontramos bajo la pluma de Marcel Gauchet, quien afirma: «*El tema de la razón no es al principio, surge después del hecho. Postularlo en la fuente es evitar que aparezca (…) ¿La entrada de la democracia en la Escuela no tiene el efecto de convertir la democracia en la posibilidad misma de una Escuela? (…) Porque, para un individuo que se plantea y que postula como siempre, antes de cualquier adquisición, en verdad, solo hay una posible autoeducación; solo se puede imaginar una auto-producción*». Y Marcel Gauchet estigmatiza el «*discurso pedagógico reformador*» que coloca al *ciudadano* en el centro del sistema y, en su opinión, es «*una aplicación subrepticia en el campo de la enseñanza de cierta idea de democracia*». Frente a estos vagabundeos, es aconsejable, para él, restaurar la primacía de la autoridad de la transmisión escolar eliminando cualquier ilusión de autogestión y cualquier «*pseudoentre-*

namiento a la democracia». Debemos dar la espalda resueltamente a las «*patologías de una falsa libertad*» que inevitablemente surgen tan pronto como dejamos que los niños piensen, en hábiles manipulaciones, que deciden por sí mismos lo que, de hecho, fue decidido por adultos.

El educador, además, se recupera allí en fascinación mucho más de lo que ha abandonado en restricciones y subyuga a las personas con mucha más eficacia que «el maestro tradicional»: este último, de hecho, suponiendo «la autoridad sin rostro» de la institución, en última instancia contribuye a una verdadera formación de la inteligencia que permitirá al estudiante, una vez que se convierta en ciudadano, el ejercicio deliberado y consciente de su libertad. Asumir autoridad y transmitir conocimiento es el único método posible para crear la inteligencia crítica requerida para el ejercicio de la democracia. Por otro lado, erigir espacios educativos como «espacios democráticos espontáneos» arruina cualquier posibilidad de ciudadanía auténtica al impartir educación al reino de la «influencia».

En el caso de Hannah Arendt, como en el de Marcel Gauchet, existe una preocupación saludable por «despsicologizar» la educación y redescubrir sus principios políticos fundacionales. A este respecto, llaman nuestra atención sabiamente sobre las derivas e ilusiones reales que amenazan, de hecho, ciertas experiencias educativas. Nos advierten contra la tentación de negarnos a nosotros mismos nuestro papel como educadores, para expiar nuestra posición adulta al disfrutar de la gimnasia no directiva que nos desacredita y, de hecho, prohíbe al niño construir convertirse en un verdadero ciudadano.

La frontera no excluye la transición

Pero, al denunciar el peligro de «*la aplicación subrepticia de los conceptos políticos en la educación*», Marcel Gauchet y Hannah Arendt pueden llevarnos a un callejón sin salida. Presentaron principios políticos para descalificar a priori toda la empresa educativa. Se basan en la distinción legal necesaria entre la minoría y la mayoría para ignorar la transición gradual de uno a otro. Argumentan que el niño tiene una anterioridad principal sobre el ciudadano para excluir la temporalidad

estrictamente educativa y el proyecto sobre las categorías políticas de la empresa educativa que no permiten comprender su complejidad. No porque estas categorías no sean políticamente relevantes, todo lo contrario, sino porque son solo «categorías» y prohíben, por definición, *pensar en la transición entre ellas*.

De hecho, el niño y el adulto deben estar separados política y legalmente para evitar confusiones; Esta es una precaución básica y, sin duda, nuestras sociedades tienen que pensar en este punto para restablecer ritos de paso suficientemente significativos. Pero, a pesar de todo, es imposible, en materia educativa, separar por una frontera infranqueable al niño subyugado y al ciudadano adulto; porque impide precisamente comprender cómo se pasa de uno a otro.

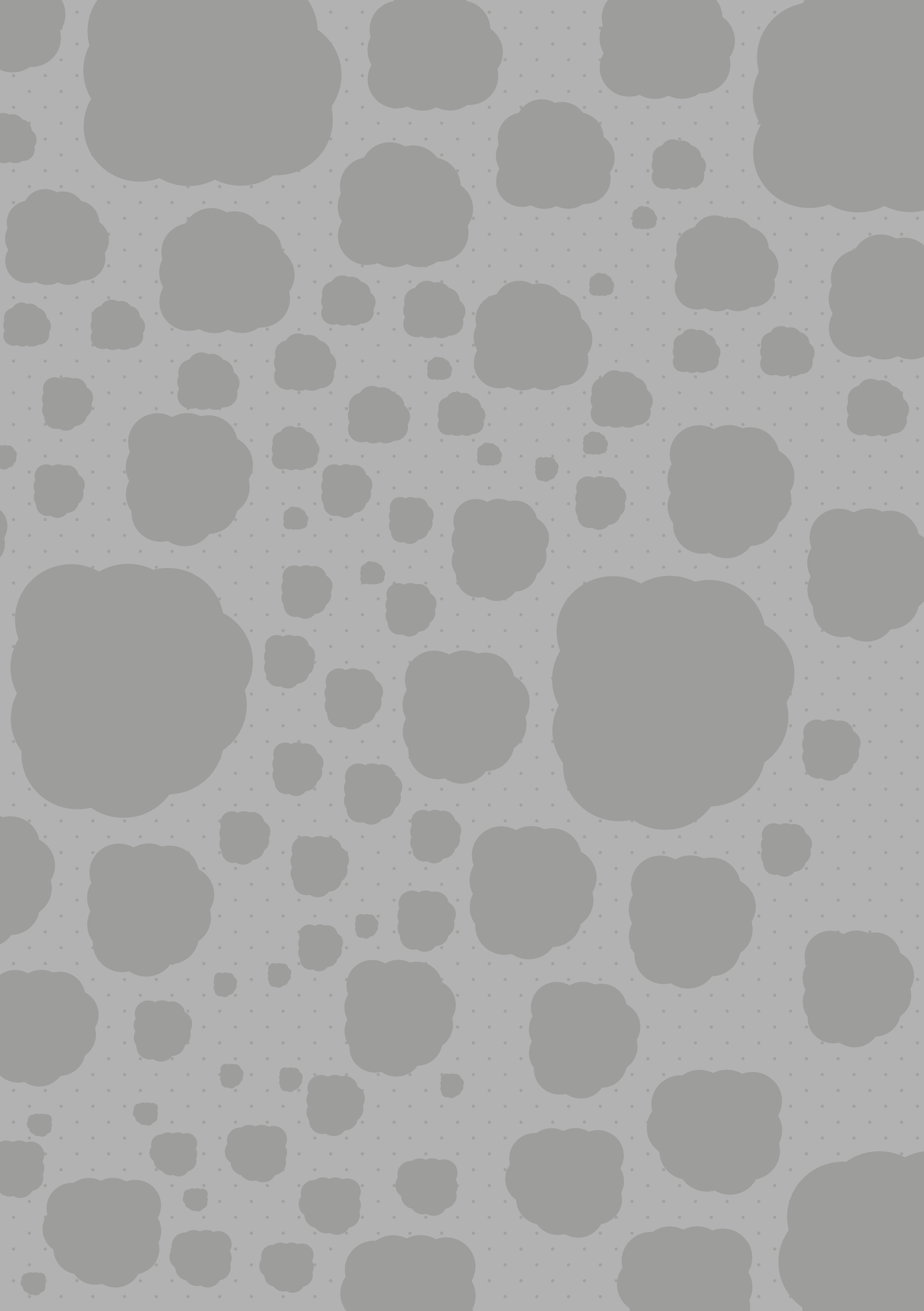
En este caso, se prohíbe pensar y acompañar un proceso que solo puede ser a tientas y progresivo, lo que está en el centro de las contradicciones y no se reduce a un salto misterioso o un evento milagroso, lo que permitiría al individuo cambiar radicalmente por naturaleza el día de su mayoría de edad.

Hannah Arendt y Marcel Gauchet recuerdan adecuadamente los principios fundacionales de cualquier organización política democrática, pero ignoran la temporalidad e historicidad que constituyen la especificidad de la educación. Hablan en términos absolutos a medida que los niños nacen, aprenden y crecen a la larga. Evocan una ritmicidad política, absolutamente necesaria para gestionar la vida social, pero ignoran los ritmos estrictamente educativos: porque la educación, incluso si debe marcar simbólicamente las principales etapas de desarrollo (a través de la concesión de un «cinturón de judo»). El paso a un ciclo superior, acceso a nuevos derechos, etc., es la primera exploración de espacios desconocidos, la toma de riesgos, los intentos más o menos exitosos, la búsqueda a tientas y la estabilización progresiva de nuevas capacidades. El niño no «salta» de un estado a otro, de la dependencia a la autonomía, ni el adulto «salta» de la minoría en la mayoría de edad el día de sus 18 años. El niño necesita invertir gradualmente ejecutivos a su medida, para tratar de ejercer la libertad en situaciones que pueda entender, para aprender a actuar articulando su deseo y sus limitaciones, su punto de interés personal y general.

Y es en este trabajo donde los educadores invierten toda su creatividad: es para permitir que María Montessori imagine herramientas que puedan estimular la exploración sensorial y lingüística, que John Dewey propone trabajar por proyectos, que Januscz Korczak propone los «parlamentos de niños»... No dejan ir a los estudiantes en la naturaleza imaginando que construirán espontáneamente una sociedad democrática, ¡todo, de hecho, permite pensar lo contrario! pero estructuran situaciones accesibles y difíciles en las que los niños podrán, al mismo tiempo, aprender lo que se les impone y explorar su propia libertad.

Esto es pedagogía: asumir las contradicciones irreductibles que constituyen «la condición humana». Interferir con la libertad en el mismo momento en que se establece una situación limitada. No para abandonar el proyecto de enseñanza, la voluntad de transmitir, sino para introducir, en este mismo paso, una anticipación de la libertad. Y esto no es de ninguna manera, como a veces nos gustaría creer, una formulación abstracta, muy alejada de la educación cotidiana. Los que gritan aquí a la «ideología humeante» ignoran la historia de la pedagogía. Ignoran el trabajo largo y minucioso que, desde Jean-Jacques Rousseau, ha elaborado sin cesar arreglos en los que la voluntad de educar y la de emancipar pueden manifestarse juntas en una exigente solidaridad. De Itard a Oury, de Jacotot a Claparède, de Makarenko a Ferrer, los pedagogos nunca han dejado de explorar, de hecho, las modalidades que permiten ayudar a un sujeto a crecer... sin renunciar a la autoridad del adulto. Pero sin rendirse, tampoco, para sacar a relucir la libertad del niño. Nada simple en estos intentos. Pero la única forma de no desesperar a los hombres o legislar en abstracto sobre la conducta de estos. La única salida también para enfrentar el desafío, más que nunca, de la actualidad, de la capacitación para la ciudadanía. Un desafío que aún no se ha abordado por completo y que, para permitir que la modernidad construya una sociedad democrática, debe convocar a la pedagogía.

CAPÍTULO 7



CAPÍTULO 7
Los fundamentos de la pedagogía

Porque la pedagogía, si sabemos mirar de cerca sus discursos y prácticas, ofrece la clave de nuestro problema educativo. De hecho, da lugar a dos afirmaciones que son esenciales y, sin embargo, muy difíciles de conciliar: por un lado, *todos pueden aprender y acceder a la libertad y, por otro lado, nadie puede obligar a nadie a aprender e implementar su libertad*... Y lo que hace que la originalidad del enfoque pedagógico es que trata estas dos declaraciones *juntas*.

De hecho, uno puede oponerse a estas dos afirmaciones y doblegarse en una de ellas descartando la otra. Esto dará en un caso: «*Todos los estudiantes pueden aprender y todos los medios son buenos para lograr... ¡Busquemos las soluciones más efectivas independientemente de cualquier criterio ético o educativo!" O, simétricamente: «Nadie puede obligar a un alumno a aprender y es muy malo para aquellos que no tienen éxito o no quieren... ¡Después de todo, no podemos trabajar en el lugar de alguien!*». También se puede oscilar de una posición a otra: voluntarismo, acompañado voluntariamente de una brutal represión de refractario, fatalismo, justificado por el hecho de que uno no puede decidir «su bien» en lugar de otros. La pedagogía, asume la tensión: está convencida de la necesidad del compromiso de cada uno en sus aprendizajes, pero persiste, sin embargo, sin darse por vencido, para ayudar a todos a tener éxito. Está decidida a la educación de todos, pero se niega a usar cualquier medio para lograrlo.

Como la pedagogía afirma, al mismo tiempo, que cualquier materia se puede aprender, pero se debe poder hacerlo libremente, al mismo tiempo excluye el voluntarismo mecanicista y la espontaneidad libertaria. Va más allá de lo que podría parecer una contradicción al inventar «dispositivos pedagógicos»: dispositivos desarrollados a partir de objetivos asumidos por el adulto; arreglos organizados de tal manera que promuevan la movilización personal de los alumnos; dispositivos estructurados para incluir las limitaciones y los recursos necesarios para el aprendizaje; dispositivos diseñados para que quienes estén involucrados puedan comprender los problemas y separarse cuando los hayan usado.

A partir de ahí, y en referencia a la historia de las doctrinas pedagógicas y las tensiones que revela, la pedagogía se reconoce por el hecho de que lidia con la contradicción entre educación y libertad, y trabaja para superarla. Por ello:

1. Todos pueden aprender y nadie puede decidir, para una persona determinada, que el aprendizaje es definitivamente imposible: ***es el principio de la educación.***
2. 2. El aprendizaje no se decreta... y no hay nada que lo imponga a nadie. Todo el aprendizaje se realiza para todos por iniciativa propia y requiere un compromiso personal de ellos: ***este es el principio de libertad.***
3. ***Estos dos principios, unidos, estructuran la pedagogía***: apegarse al primero es cambiar al fatalismo, a pegarse al segundo, a cambiar a la doma. Mantener los dos juntos es inventar constantemente situaciones que le permitan al alumno comprometer su libertad. Mantener los dos juntos es persistir en proponer mediaciones, en nombre de la educación de todos, y buscar crear un compromiso personal, en nombre del respeto a la libertad de cada uno.
4. Estos dos principios, tomados en conjunto, nos llevan a trabajar en la temporalidad y a pensar constantemente en la ***cuestión de la transición***: transición entre heteronomía y autonomía, entre el interés del alumno y lo que está «en su interés», entre la restricción y la libertad, entre lo que tiene sentido y lo que hace posible adquirir mecanismos.
5. Para esto, la pedagogía rechaza la oposición entre trabajo y motivación, así como se niega a imponer ejercicios mecánicos antes de invertir en un proyecto. Al mismo tiempo, se esfuerza por movilizar a los estudiantes a través de la presentación de los conocimientos elaborados y hacerles descubrir la necesidad de capacitaciones sistemáticas cuando los involucra en una dinámica de movilización. En todos los casos, toma el obstáculo como una palanca: es necesario desarrollar proyectos para el conocimiento apropiado, ya que es necesario llevar a cabo un aprendizaje técnico para poder llevar a cabo proyectos.

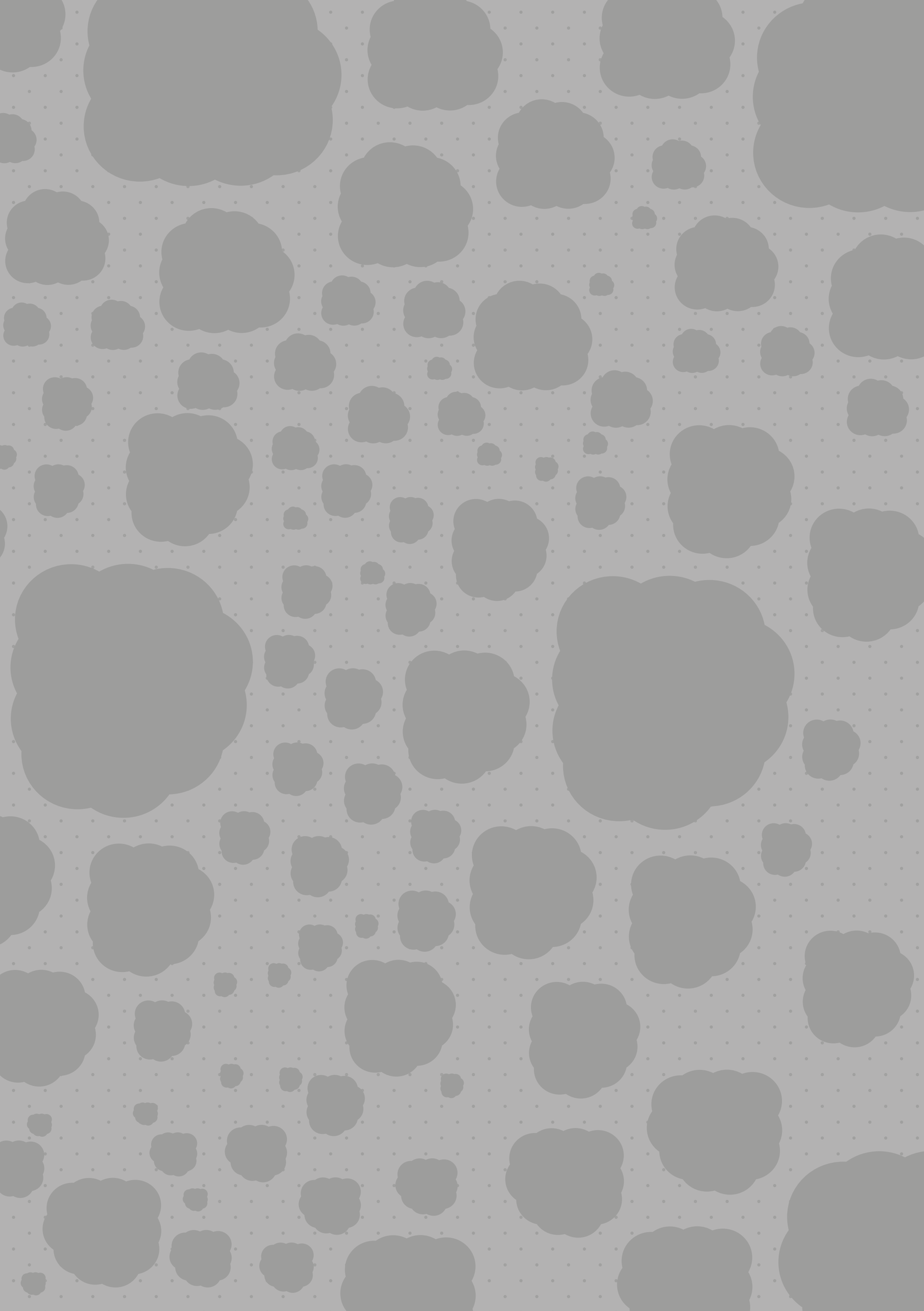
6. La pedagogía reconoce que la investigación en psicología y didáctica puede, al observar las condiciones óptimas de aprendizaje, ayudar a ***inventar dispositivos educativos***. Pero estos dispositivos no son en modo alguno deducibles mecánicamente de lo que las ciencias permiten observar; requieren un trabajo creativo específico. Son útiles para aliviar la aleatoriedad de las situaciones de aprendizaje personales y sociales, pero nunca pueden sustituir la determinación del sujeto que está aprendiendo.
7. ***La pedagogía considera que todos aprenden con una estrategia propia*** pero que, por todo eso, no es fija; él puede modificarlo y enriquecerlo de acuerdo con sus experiencias. El descubrimiento gradual de las estrategias de aprendizaje es una forma de acceder a la autonomía.
8. ***Para la pedagogía, es imposible separar el método y el contenido***: no hay ningún método que funcione vacío, ni hay contenido que pueda ser aprehendido sin método. Para usar una oposición comúnmente aceptada, no hay educación sin educación, ya que la forma de enseñar es siempre la portadora de un proyecto educativo, incluso si no se conoce, y que toda educación es una transmisión de conocimiento y valores indisolublemente unidos.
9. ***Para la pedagogía, es imposible separar lo cognitivo y lo afectivo***: aprender presupone un trabajo de autoimagen y cualquier adquisición de conocimiento implica necesariamente una reorganización de la persona. Uno puede hacer la elección metodológica para trabajar en la mediación cognitiva, incluso es particularmente aconsejable cuando uno es maestro, no se puede abolir por decreto lo que no se tiene en cuenta por método.
10. ***Para la pedagogía, es imposible separar al individuo de lo*** social: nadie puede aprender absolutamente solo, y la forma de aprender siempre revela una concepción de la socialidad, de las relaciones con el conocimiento y el poder. No hay

conocimiento que se pueda adquirir fuera de una relación social y esta relación puede mantener la subyugación o, por el contrario, permitir la emancipación.

11. ***Para la pedagogía, el aprendizaje es enriquecerse y progresar, siempre va más allá de lo dado y subvierte un orden social*** donde todos tienen un lugar definitivamente atribuido. A este respecto, la pedagogía no puede aceptar ningún tipo de confinamiento, ya sea cultural, social o genético; funciona, por el contrario, para que todos y cada uno puedan «hacerse un trabajo de sí mismos», según la fórmula de Pestalozzi.
12. ***Finalmente, para la pedagogía, aprender es construir la humanidad en el hombre, acceder a una cultura que conecta lo íntimo con lo universal.*** La universalidad no existe en este movimiento y se construye en el proceso de transmisión en sí. Comienza cuando el hombre se niega a someter al Otro, pero decide someterse, con el Otro, a un intercambio sin violencia. En este contexto, la enseñanza tiene como objetivo conectar a los humanos entre sí a través de obras: obras del pasado y del presente donde los que llegan pueden descubrir su humanidad y encontrar el coraje para extender el mundo...

Así definida, la pedagogía, estrictamente hablando, no constituye un cuerpo doctrinal homogéneo. Es más bien un paradigma en el que se inscriben obras, acciones y proyectos de diferentes naturalezas. Lejos de bloquear el invento y silenciar a los actores, estas afirmaciones ofrecen una infinidad de posibles variaciones, dependiendo de los contextos y los tiempos. Permiten pensar fenómenos tan diferentes como el tratamiento del «fracaso escolar» o la «crisis de autoridad».

CAPÍTULO 8



CAPÍTULO 8
Reconstruir autoridad

Lo que generalmente se llama «crisis de autoridad» es, en realidad, como dice la filósofa Myriam Revault d'Allones, una «*crisis del futuro*»: ya no podemos ser obedecidos porque no sabemos en nombre de qué requerir obediencia.

El hombre vive en la temporalidad y es por eso que el evento principal es, como dice Hannah Arendt, el nacimiento, la renovación de las generaciones. Quien venga al mundo debe ser educado y, por definición, no sabe qué ni cómo. Pero, sobre todo, esta educación le impone renuncias: debe abandonar la posición de la omnipotencia infantil para entrar en un mundo donde la frustración asumida le permite tener la esperanza de acceder al ser humano en él. Pero estas renuncias no se le pueden imponer en virtud de una arbitrariedad que lo convertiría en el capricho del otro: uno no renuncia a lo infantil bajo la presión de otro infantil.

Por otro lado, podemos renunciar a lo infantil porque un ser, frente a ti, encarna una promesa y esa promesa te da la fuerza para crecer. ¡Pero es esta promesa que ya no funciona, ni en la familia, ni en la Escuela, ni en la sociedad! Este colapso se traduce en enormes dificultades para ser obedecido por las «autoridades tradicionales» mientras surgen otras formas de autoridad que pueden llamarse «autoridades de derecho de paso». La juventud ya no disputa la autoridad de los adultos, ignora... pero al someterse a la autoridad de los «*flautistas*» mucho más poderosos y tiránicos que las «autoridades tradicionales».

Paradójicamente, el educador debe, por lo tanto, ayudar a la reconstrucción de una autoridad legítima porque es cuestionable, y cuestionable porque es legítima. Es urgente reafirmar la importancia de la autoridad en la educación, de una autoridad real, una que «autoriza», hace posible lo que no fue, como explica Michel de Certeau, "*permite otra cosa, la forma en que un poema o una película inaugura una percepción que no hubiera sido posible sin él*».

Es por eso que ahora debemos mirar de cerca una hipótesis iconoclasta: *y si los niños y adolescentes no rechazan la autoridad, ¿todo lo contrario? ¿Si el fenómeno más preocupante fue su facilidad para someterse voluntariamente a formas de autoridad mucho más difíciles que las que están desafiando en otros lugares?* Porque, a nuestros ojos, la modernidad no se caracteriza por una «crisis de autoridad», sino por un aumento extraordinario en los fenómenos de influencia. En estas condiciones, no puede tratarse de «restablecer la autoridad», sino, por el contrario, ayudar a los jóvenes a recuperar el gusto por la autoridad desafiante. Para eso, debemos entender por qué favorecen formas de autoridad particularmente alienantes. También debemos ofrecerles formas de autoridad que puedan ayudarlos a crecer. Estas formas de autoridad, aquellas que «hacen un autor», se caracterizan por el hecho de que asumen como transmisión y conllevan la posibilidad de su propio desafío: permiten incorporar una herencia y superarla.

Conflicto generacional: la crisis de la crisis

Hoy se ha convertido en un lugar común: los niños, cada vez más jóvenes, así como los adolescentes, rechazan formas de autoridad bastante tradicionales que consideramos legítimas y a las que sentimos que deben obedecer. «En su propio interés», ya sea la autoridad de los padres, maestros o representantes del Estado de derecho (policía, justicia, administración, etc.). Además, las generaciones más jóvenes tienden a ver a estas autoridades como los caprichos de «la tribu opuesta». Rechazan cualquier legitimidad, relativizan sistemáticamente las prohibiciones y se proclaman poseedores de reglas de comportamiento tan aceptables como las que les impondrían los adultos.

Lo que es radicalmente nuevo en este fenómeno es que el cuestionamiento no solo concierne, como antes, a sus mayores, sobre los métodos utilizados por aquellos que poseen la autoridad (un comportamiento demasiado rígido, sanciones demasiado pesadas), (personas demasiado quisquillosas, etc.), sino sobre el mismo principio que se supone que funda la legitimidad del ejercicio de la autoridad. La anterioridad y la experiencia de los padres ya no se reconocen como valores, y en un mundo donde todo va muy rápido y donde

debemos actuar en fidelidad al presente, se consideran desventajas. El conocimiento entre los maestros es cuestionado en nombre de otras fuentes de «información» como Internet, la televisión, la palabra de una estrella o la de un texto religioso. El bien común ya no aparece como la reserva de los representantes del Estado de derecho; por el contrario, son experimentados como portadores de sus propios intereses, que se opondrían arbitrariamente a los intereses de aquellos a quienes tienen bajo su control. A este respecto, es particularmente grave que los votantes jóvenes, entre las edades de 20 y 30 años, abandonen los colegios electorales: al no participar en el «tejido de la ley», se exoneran de la obediencia a la misma ley, confirmando, *mutatis mutandis,* la fórmula de Rousseau: «*La obediencia al gobierno autoimpuesto es libertad*».

Contrariamente a lo que caracterizó el conflicto generacional hasta los últimos años, los niños y adolescentes no desafían la autoridad de los adultos al confrontarlos deliberadamente. No discuten con los adultos para tratar de convencerlos de que su autoridad es una vejez; ya no están en la provocación que ha marcado la generación del 68... Están en otra parte. Deliberadamente, sin complejos ni escrupulosos. No discuten, ignoran. El adolescente destrozado ya no intenta convencer a sus padres de los méritos de su revuelta. Los estudiantes ya no se involucran con sus maestros en discusiones sobre la naturaleza arcaica de la Escuela y sus métodos. Delincuentes, simplemente buscan escapar de los ojos de la policía y luego se niegan a responder las preguntas del juez.

Lo que está en juego es la existencia misma del conflicto de generaciones. Es reemplazado por un conflicto de comunidades. Hoy, los jóvenes actúan como si, al final, ni siquiera valiera la pena enfrentarse con los adultos. No confrontan directamente la autoridad de sus padres, sus maestros o sus jueces, la ignoran. Y eso es lo más inquietante.

El surgimiento de la autoridad del poder

Estamos más desamparados ante lo que está sucediendo, que, al ignorar nuestra autoridad, los niños y los jóvenes están muy pronto sujetos a formas de autoridad mucho más poderosas que las que nos gustaría imponerles. Estas formas de autoridad no se basan en ninguna de las legitimidades que reconocemos (experiencia, conocimiento, bien común), pertenecen a la aspiración fusional y son autorreferenciadas. No se ejercen «en nombre de» algo externo (tradición, verdad científica, valores), sino simplemente en nombre del disfrute colectivo que pueden proporcionar a quienes lo ejercen como a quienes se someten a ella: es la autoridad de los líderes de las pandillas, pero también de las estrellas, los animadores de la televisión los «clérigos» de todo tipo los que mantienen a los individuos bajo influencia.

Además, podemos plantear la hipótesis de que los grupos religiosos radicales que existen hoy y fascinan a algunos jóvenes (fundamentalismo islámico, fundamentalismo protestante en los Estados Unidos, sectas de todo tipo) no son realmente «Comunidades religiosas» en el sentido tradicional de esta expresión: a pesar de las apariencias, no están estructuradas en torno a una verticalidad que da sentido a la vida, una trascendencia que nos invita a olvidarnos y a dedicarnos a Dios y a los otros; no proponen una escatología explícita que defina los fines últimos del hombre y del mundo en una gran narrativa reconciliadora en la que todos y cada uno pueda participar. En realidad, se trata más de grupos pertenecientes que resuelven las preguntas del aquí y ahora con respuestas de aquí y ahora. No hay apertura a un misterio por abrir o un futuro por construir, sino la certeza de haber encontrado «la verdad», la identificación inmediata con un dogma, el disfrute de la plenitud del fanatismo que, al mismo tiempo, confiere una identidad y enajena toda libertad. Las respuestas aquí están completamente contenidas en el control de los clérigos sobre los «fieles». Porque, incluso si afirma serlo, el nuevo clérigo no es un intermediario entre el aquí y el más allá, es un líder carismático, alguien que dice, más o menos explícitamente: «Soy tu solución". Mientras el antiguo clérigo religioso solía protestar contra su impotencia para resolver los problemas de los hombres, y en la religión cristiana, Dios mismo admite esta impotencia...

Por lo tanto, las características de los «derechos de autoridad» son radicalmente diferentes de las «autoridades tradicionales», incluidas las religiosas. Se caracterizan por la ausencia de una distinción entre la persona que ejerce la autoridad y el contenido que impone. Funcionan en el modo de identificación fusional: la autoridad del jefe es también la del grupo y viceversa. La obediencia, finalmente, siempre se ve obligada a imitar al líder, mientras que, en la autoridad tradicional, precisamente, los padres, los maestros y los representantes del Estado imponen comportamientos «menores» diferentes a los de ellos. Hay una terrible presión a la norma, en los grupos del derecho de paso, que también es una obligación de conformidad: cualquiera que persigue su diferencia -en sus gustos, sus comportamientos, sus ritos- será excluido o tendrá que pagar caro por su reintegración.

Las nuevas formas de autoridad-poder nos colocan así ante una forma de comunidades «irreligiosas» que niegan toda legitimidad a la cuestión del futuro e instalan al grupo en el «presente absoluto», que constituye, en cierto modo, el paso al límite. Sus reglas de oro son mimetismo e inmediatez. Todo lo contrario de lo que le permite al hombre hacer compañía y proyectarse en el futuro.

La pregunta que nos plantea este fenómeno es, por lo tanto, la siguiente: ¿qué reciben entonces los jóven*es que se someten a estas nuevas formas de autoridad?* Por un lado, y ante todo, la salida de la soledad: en la aldea global donde los lazos sociales están cada vez más distanciados, donde la movilidad es extrema y donde preocupa la aceleración vertiginosa de la historia. Incluso los más «de moda», los «derechos de las autoridades» compran la sumisión de los jóvenes y pagan el derecho de entrada en un grupo donde todos siempre están seguros de ser bienvenidos.

Por otro lado, y con la misma seguridad, los jóvenes encuentran, por lealtad a estas nuevas formas de autoridad, una identidad: enfrentarse a un mundo de adultos donde se rompen las referencias y donde los medios tradicionales para afirmarse parecen inaccesible (promoción social por la Escuela y el trabajo en particular), la identificación con un grupo (y la adopción de sus marcadores) es un medio valioso de «ser alguien». Es un medio, sobre todo, de ser alguien de inmediato, sin

tener que esperar una hipotética «resurrección de los santos». Es una crisis de promesa social y política que estamos presenciando. Como ya no sabemos cómo prometerles un futuro, o incluso tratar de esbozar uno, ya que las grandes historias no llegan a vectorizar el tiempo, los jóvenes «se divierten» o «explotan» en el presente.

El peligro de este fenómeno es, por supuesto, el comunitarismo, en su forma más rígida. De hecho, la yuxtaposición de grupos estructurados sobre fuerzas centrípetas, fuertemente sujetas a sus líderes, con sus propias reglas que no pueden ser cuestionadas, conduce a la desaparición gradual - o, al menos, a la deslegitimación - del cuerpo social. La sociedad, como una asociación de personas capaces de darse principios comunes independientemente de sus afinidades, capaces de definir un «interés colectivo» que se impone a todos, está amenazada de extinción o desintegración. El carácter absoluto e indiscutible, en el verdadero sentido, de «autoridad comunitaria» hace que sea imposible elevarse por encima de los grupos en un intento de construir el estado de derecho. La hegemonía del «presente grupal» (estar juntos, permanecer juntos) golpea una barrera de cualquier perspectiva histórica.

Reconstruyendo, al mismo tiempo, la autoridad y el derecho a desafiarla

En estas circunstancias, es importante, por supuesto, trabajar en educación en el lugar que podría (re) tomar una *autoridad legítima y cuestionable*. Porque, para una sociedad democrática o una que quisiera convertirse en una, solo las autoridades cuestionables son legítimas... El desafío de la educación contemporánea no es «restaurar la autoridad», sino ayudar a los jóvenes a recuperar el gusto por desafiar a aquellos a los que se someten ciegamente para que, a la larga, puedan unir fuerzas en un colectivo que se da reglas y asumir claramente, dentro de este marco, la necesidad de una autoridad legítima.

Para llegar al punto, digamos que la educación debe fijarse el objetivo de hacer que los sujetos puedan, al mismo tiempo, «pensar por sí mismos» para resistir todas las formas de influencia y control, y asociarse entre sí para definir el bien común. Estos dos requisitos

son, además, contradictorios solo en apariencia. De hecho, como Jean-Jacques Rousseau ha demostrado claramente en la estructura misma de su pensamiento (al articular estrechamente al *Emilio* y *al Contrato Social*), son profundamente solidarios y juntos constituyen la piedra de toque de cualquier institución que quiera ser democrática.

«Pensar en uno mismo» no es una cosa simple, tan grande es la fuerza del prejuicio, tan seductora es la opinión dominante, siempre que proporcione tranquilidad y permita beneficiarse del calor de un grupo que te reconoce como uno de los suyos. «Pensar por uno mismo» implica tener acceso a una relación crítica con la «verdad». Y es el papel de la «autoridad educativa» crear las condiciones para ello. Así es como depende de nosotros, en primer lugar, hacer que la «realidad» exista a cierta distancia de la subjetividad: las «cosas» están ahí y, en primer lugar, debo aceptar su existencia... «las cosas de mundo que la ciencia me revela", «las cosas elaboradas por los hombres» que se transmiten de generación en generación. No puedo negarme a verlos, abolirlos o convertirlos en los juguetes de mis caprichos. La autoridad del adulto es, pues, la afirmación de la anterioridad: existe «el frente». Y este «antes» se impone a mí, a ti. Otra forma de decir: no lo hiciste solo, no llegaste a un mundo vacío.

Dicho esto, las cosas están ahí, pero, al mismo tiempo, no son directamente accesibles para ti: tienes que buscarlas, descubrirlas poco a poco, tratar de comprenderlas. Las cosas no se revelan mágicamente, no se imponen en una especie de inmediatez que excluiría cualquier iniciativa de su parte. Por el contrario, incluso: lo que dice imponerse «naturalmente» sobre ti debe ser cuestionado. Depende de ti echar un vistazo más de cerca, mirar en la cocina de atrás, tratar de comprender qué explica lo que se cree que se ve, examinar las diferentes interpretaciones del fenómeno, relatar las fuentes... *De ahí dos pilares de una educación para la emancipación: el enfoque experimental y la investigación documental*. Pilares que han sido, desde Comenius y Ferdinand Buisson (el gran teórico de la Escuela Republicana Jules Ferry y el maestro constructor del magnífico Diccionario de pedagogía e instrucción primaria), constantemente recordados por educadores

influenciados por el protestantismo «liberal», seguidores de la teoría del libre examen, desafiando el monopolio del acceso al texto divino y al conocimiento que el catolicismo había otorgado a los clérigos.

P*ero poder asociarse con los demás tampoco es fácil*, tan grande es la tentación de acampar en lo infantil, de cultivar el egocentrismo original, de vivir en la obsesión con los propios deseos, considerar solo sus intereses inmediatos. Es por eso que asociarse implica un compromiso de «hacer juntos» y una confrontación, en esta ocasión, con los demás. Con mis parientes y, poco a poco, con seres que están más lejos de mí, incluso extranjeros. Y es, nuevamente, el papel de la autoridad educativa crear la posibilidad de acceder a «hacer juntos» y sus requisitos.

Por esta razón, el educador debe esforzarse por hacer que el niño y el adolescente escapen de la tiranía del presente, de la inmediatez, del «todo-inmediatamente». El presente cierra cualquier posibilidad de vislumbrar un futuro. Y paradójicamente, es necesario permanecer en el presente para hacer que exista el futuro: *"No... ¡no ahora! No actúes de inmediato... ¡Date tiempo para pensar! Esta es la función de todos los dispositivos pedagógicos articulados en torno al aplazamiento: el «buzón» de Januscz Korczak, el «consejo» en Célestin Freinet y en la pedagogía institucional. Tienes derecho a criticar, pero se lo dirás al consejo. ¡Tómese el tiempo para pensarlo, y pensar en lo que podría proponer en su lugar! Tienes derecho a culpar a tu camarada, pero no te apresures: trata de explicar, trata de hacerle entender lo que te sorprendió y encuentra una solución que no sea la violencia».*

Y uno alcanza así una forma de relación con los demás que tolera el desacuerdo, el no parecido, la no fusión, la no identificación en el mismo líder. Esta es la forma de acceder al colectivo, que no es ni la comunidad ni, *a fortiori*, el comunitarismo. Debemos aceptar involucrarnos en una aventura necesariamente más arriesgada que la del grupo de fusión, ya que la identidad de los miembros no está formateada de antemano y controlada permanentemente. El papel del educador aquí es permitir que las personas trabajen juntas en una tarea común, a pesar de sus diferencias. Más: *en razón de sus diferencias*. Depende de él hacer que existan grupos humanos que permitan crear lo colectivo: que todos y cada uno no busque sistemáticamente lo que

se superpone al otro, sino en lo que difiere de él, lo enriquece y, por lo tanto, lo introduce de la distancia. Distancia el uno del otro a mí que está tan lejos de mí a mí. Porque el otro me cuestiona y me permite, en la confrontación con él, evolucionar, «diferir» conmigo mismo.

Hacia una verdadera «pedagogía para el proyecto»

La emancipación y la asociación son los dos enfoques inseparables que determinan el acceso al estado de ciudadanía: estos son los dos objetivos a los que la educación debe dar prioridad. Para llegar a ellos, hay un método en el que el adulto debe invertir su autoridad y su energía educativa: el proyecto, tal como aparece en el trabajo de John Dewey. Se trata de crear situaciones que permitan a los niños y adolescentes desarrollarse, colectiva e individualmente, en un «hacer juntos». La «pedagogía del proyecto» (pleonasmo, si la hubiera, sería difícil encontrar una pedagogía que no sea para poner a las personas en una situación de proyecto) implica una serie de cuestiones fundamentales que, en su mayor parte, fueron bosquejadas a principios del siglo XX por el movimiento de la Nueva Escuela y los «métodos activos».

Es cierto que este movimiento no fue inmune a la deriva perturbadora, especialmente cuando estaba fascinado por las clasificaciones caracterológicas o hizo del proyecto una herramienta para permitir la aparición de «líderes naturales» y « habilidades innatas». Debemos denunciar claramente estas andanzas en nombre del postulado de la educación de todos Y, liberada de su pandilla, la nueva educación sigue siendo una doctrina particularmente valiosa para enfrentar los desafíos de la Escuela de hoy. No se equivoquen: no es la nueva educación la causa de la «reducción del nivel»... Es demasiado pequeña para poder asumir esa responsabilidad. Es, por otro lado, la fidelidad y la profundización de sus ideales lo que nos puede ayudar a progresar juntos en la Escuela y avanzar en la Escuela: colocando el proyecto en el centro de nuestro enfoque.

1. ***El proyecto nos permite proyectarnos en el futuro, en un futuro diferente del pasado y el presente.*** Por lo tanto, obliga, al mismo tiempo, a asumir el pasado y el presente y a no verse obligado a reproducirlos.

El proyecto es esperanza: perspectiva de un futuro que no nos asigna definitivamente la residencia en lo que hemos heredado. Lo contrario de lo que sucede en el grupo fusional es la retención en el presente perpetuo.

2. ***El proyecto nos lleva a enfrentar la resistencia de las cosas.*** Cuando trabajamos «de verdad» en una actividad colectiva (ya sea bricolaje o jardinería con la familia, la construcción, en la Escuela, el modelo de una ciudad romana o la redacción de un periódico), se enfrenta inevitablemente a las duras leyes de la realidad: imposible actuar de ninguna manera sin comprometer el proyecto. Dejamos así el pensamiento mágico que caracteriza a lo infantil y la omnipotencia que caracteriza a la tiranía. Tenemos que mirar más de cerca «por qué no funciona» y tratar de entender «cómo podría funcionar». Lo contrario de lo que sucede en el grupo fusional donde lo que resiste no se entiende, sino que se erradica.

3. ***El proyecto proporciona acceso a esta verdad fundacional de toda la vida colectiva: lo prohibido autoriza.*** Lo prohibido no es un capricho de quien ejerce el poder y quiere tener paz. Es lo que permite a todos participar en la actividad colectiva, lo que protege contra los ataques de otros, pero también los excesos de sí mismo. La ley protege, no ataca. Lo contrario de lo que sucede en el grupo fusional donde la ley designa precisamente lo que impide que el grupo exista.

4. ***El proyecto revela una forma legítima de autoridad: competencia.*** En un proyecto, cuando uno está apegado al éxito de uno, naturalmente se vuelve hacia el que parece ser el más competente para resolver los problemas que uno encuentra. Es cierto que es posible, y a menudo deseable, que los más competentes se recusen para no evacuar el aprendizaje: ¡a menudo es necesario negarse a hacer en lugar de otros lo que no saben hacer para poder aprender para hacerlo! Pero aun así, las personas descubren que la competencia otorga una autoridad real: autoridad para hacer lo que es útil para el colectivo, autoridad para ayudar a otros a aprender a hacer lo que es necesario para el colectivo. Todo lo contrario de lo que sucede en el grupo de fusión donde no hay competencia real, sino la del líder y donde el *know-how* de los miembros se reconoce sólo mientras se pongan a su servicio.

5. ***El proyecto permite a todos encontrar progresivamente su lugar.*** Porque, lo sabemos bien, cuando alguien quiere ocupar todo el lugar, es porque no tiene lugar. Que tiene un lugar, un espacio y responsabilidades en una configuración colectiva, y ya no será tentado, de la misma manera, a tiranizar al grupo. Es cierto que los cuadrados no deben ser fijos, y la característica de los proyectos educativos es precisamente la rotación de tareas, roles y lugares. Pero, en cualquier caso, es el hecho de que el proyecto permite a todos ocupar un lugar «diferenciado» que es formativo. Lo contrario de lo que sucede en el grupo fusional que practica precisamente la indiferenciación.

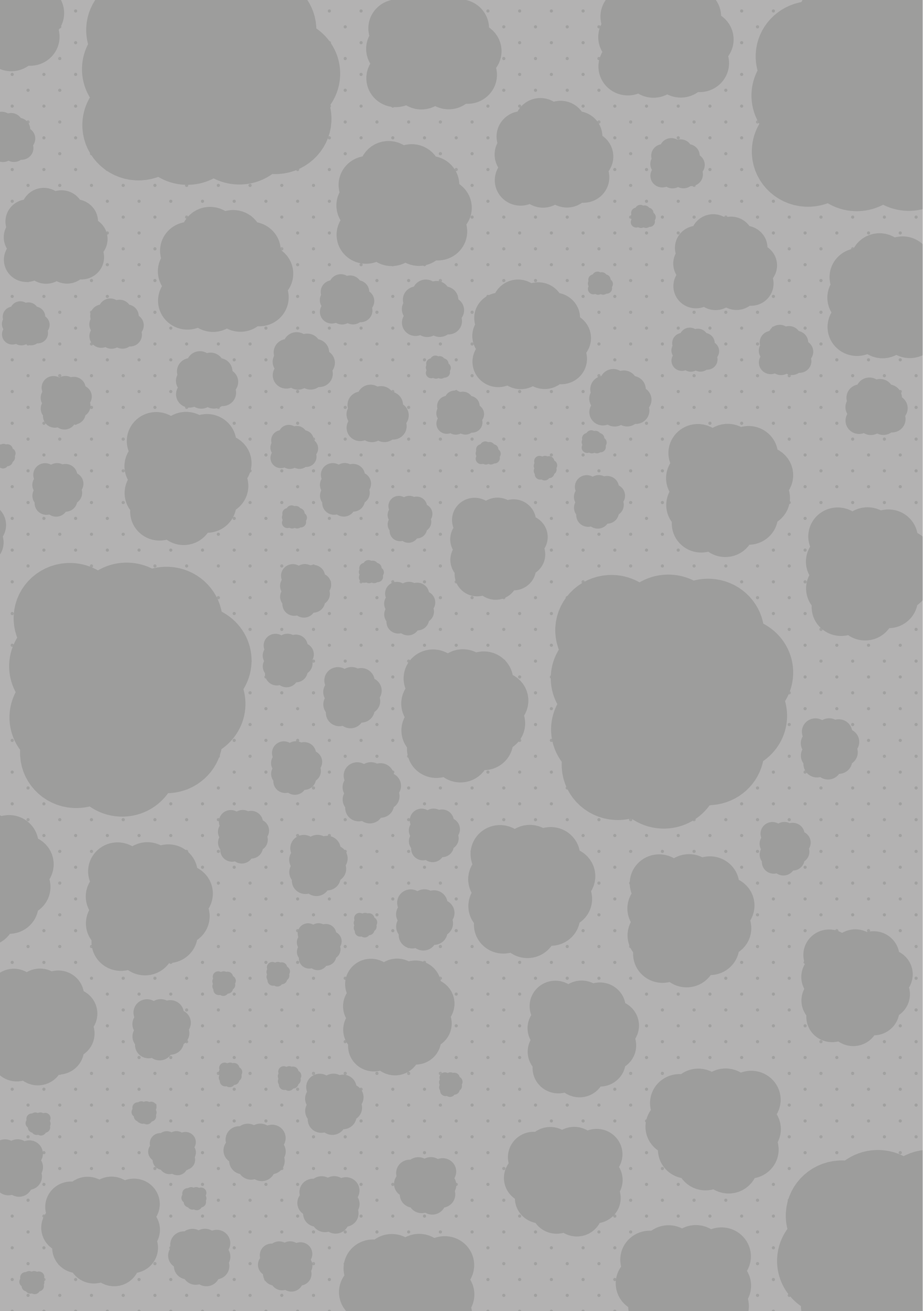
6. ***El proyecto enseña cómo desarrollar el «bien común».*** En un objetivo específico, se trata de identificar las reglas que todos deben respetar, los comportamientos que se requieren... Y, poco a poco, se trata de abrir las perspectivas, de descentralizarse aún más para desarrollar proyectos que integren el máximo de otredad. De este modo, pasamos, bajo *la autoridad del educador, de la reflexión sobre las condiciones de realización de un proyecto colectivo a la reflexión sobre el carácter colectivo del proyecto: colectivo*, pero ¿Hasta qué punto? ¿Dónde está la frontera más allá de la cual nuestro proyecto no interesa a otros, no concierne a otros? ¿Cómo hacer que nuestro proyecto sea aún más «colectivo», más allá de los límites de nuestro grupo, nuestra clase, nuestro vecindario, nuestra ciudad, nuestro país, nuestro continente, nuestro mundo, nuestro universo? En resumen, se trata de participar en un proceso de elaboración del «bien común», un enfoque que queremos contagioso, es decir, portador de la humanidad. Lo contrario de lo que sucede en el grupo fusional que se retira sistemáticamente por su propio interés, confundido, con mayor frecuencia, con su única durabilidad.

7. ***El proyecto es lo que hace posible esperar nuevos encuentros que puedan contribuir a la sociedad.*** El universo, para los filósofos epicúreos de la antigüedad, originalmente era solo una lluvia de átomos que caían al infinito en líneas estrictamente paralelas. Materia y sin embargo nada. Un mundo lleno y vacío al mismo tiempo... Se necesitó un átomo para desviarse de su trayectoria y atrapar a otro —los átomos, entonces, ya estaban enganchados— para que algo finalmente sucediera. Una brecha, una reunión inesperada y este

fue el *evento.* Combinaciones múltiples e improbables. Arreglos más o menos estables, pero que permitieron a los hombres establecerse. Criaturas y creaciones, finalmente. El clinamen fue suficiente... Ahora, nuestra modernidad, amenazada por todas las formas de retirada, puede morir por falta de clinamen. Cuando las membresías se vuelven intolerantes y rechazadas, las especializaciones pagan por una ceguera terrible, las convicciones degeneran en excomuniones, *la desviación se convierte en virtud*. Nos sofocamos: debemos imaginar proyectos en común, oportunidades para conocernos, romper la yuxtaposición de individualismos para crear lazos sociales.

Esta es la razón por la cual el apoyo al proyecto es, sin duda, la responsabilidad educativa esencial de los adultos, y esto también en la familia, en la Escuela y en la ciudad. Y no se diga que la «educación por el proyecto» ha fracasado. ¡Nunca lo hemos intentado realmente! Es hora de comenzar. Y es muy posible, entonces, que descubramos que la «crisis de autoridad» que estamos atravesando hoy es, de hecho, una oportunidad: la posibilidad de pasar de una concepción teocrática o mimética de la autoridad a una concepción democrática, que aún queda por inventar.

CAPÍTULO 9



CAPÍTULO 9
Instituir al alumno-sujeto

La situación en la que vivimos al mismo tiempo exige una explosión ciudadana y una explosión educativa para romper el círculo vicioso de la infantilización generalizada... Los educadores deben atreverse a decir «no» a todas las formas de manipulación social y permitir que sus alumnos vivan en situaciones donde puedan aprender y emanciparse al mismo tiempo. Requiere adultos coherentes, cuya lucha ideológica y acción pedagógica resuenen: no formatear a sus alumnos, sino, por el contrario, resistir cualquier forma de normalización y subyugación. Es necesario mantener toda la fuerza contra la reducción del individuo a sus impulsos arcaicos instrumentalizados por la maquinaria del mercado. Debemos luchar todos los días por la libertad y la democracia, contra todos los médicos Frankenstein en el mundo.

Es desde esta perspectiva que podemos identificar las características de una asignatura y relacionarlas con las propuestas pedagógicas correspondientes. Pero el resultado de tal ejercicio debe usarse con precaución. Por definición, un sujeto es un todo, una unidad, una intencionalidad que entra en juego por completo en cada uno de sus actos; No podemos aislar los componentes. Tal lista es, por lo tanto, solo un tablero de instrumentos, un medio para estimular la reflexión y la creatividad educativa. Los diversos aspectos presentados no se abordan en orden de importancia, ni en orden cronológico de aparición, sino que son estrechamente interdependientes: son las facetas inseparables de un solo proyecto educativo.

1. ***Un alumno-sujeto puede vivir en el mundo sin ocupar el centro del mundo.*** En un establecimiento, una clase, un grupo de trabajo, un equipo, toma un lugar sin ocupar todo el espacio. No vampiriza al maestro ni a sus camaradas. No fagocita la institución. Poco a poco aprende a liberarse de sus impulsos narcisistas, renuncia a imponer sus caprichos a los demás y acepta unirse a un colectivo solidario.

Para hacer esto, necesita ayuda para identificar los roles que puede desempeñar en este grupo y tener cuidado de no involucrarse en ninguno de ellos. A través de la exploración y la rotación sistemática de tareas, descubre que un grupo no es una coagulación de individuos indiferenciados, sino una red coherente y abierta que ofrece proyectos en los que todos pueden involucrarse.

2. ***Un alumno-sujeto es capaz de detener sus impulsos.*** Se toma el tiempo de examinar la legitimidad de sus acciones a la luz de las posibles consecuencias para sí mismo, para otros, para el grupo en su conjunto, para la sociedad en general y para el mundo. Es entre el impulso y el acto, que gradualmente ha establecido un tiempo de moderación y un tiempo de examen: sabe cómo controlarse y ha aprendido a cuestionarse a sí mismo.

Para hacer esto, requiere la introducción de dispositivos capaces de darle la garantía de expresarse, pero en un tiempo diferido y en un marco capaz de contener cualquier exceso. Gracias al ritual, la espera, el uso de la escritura y el consejo estudiantil, aprende a aprovechar el aplazamiento y a alejarse del acto impulsivo de actuar, así como a la renuncia a decir y decirse uno mismo, generando rencor y violencia.

3. ***Un alumno-sujeto puede transformar su deseo de saber en un deseo de aprender.*** No busca la efectividad inmediata a toda costa, pero se esfuerza por comprender los fenómenos que encuentra. Es que gradualmente ha logrado transformar el disfrute del éxito de hacerlo a cualquier precio en la alegría de comprenderlo gradualmente. Siente una satisfacción específica cuando logra darle forma humana al mundo al construir modelos teóricos de este último. Sabe que estos modelos, incluso modestos, le dan el poder de escapar de las ilusiones del hormigón, siempre demasiado atractivo y cegador.

Para esto, necesita involucrarse en proyectos que sean accesibles y difíciles, donde encuentre obstáculos que superar que le permitan reconfigurar sus representaciones de las cosas. Al descubrir lo que vence su deseo de éxito inmediato, lo llevan a analizar sus errores y a darse nuevos marcos interpretativos.

4. ***Un alumno-sujeto sabe distinguir lo que se hace de lo que se aprende.*** Se moviliza en tareas de las que tiene representación y de las cuales sabe que debe llevarlas a cabo para que satisfagan criterios precisos de éxito. Pero también sabe, después del hecho, que seguirá siendo decisivo, y que se basa en habilidades mentales estabilizadas, conocimiento que tiene apropiado, comportamientos que puede reproducir sabiamente en diferentes situaciones. Es consciente, por lo tanto, de que la mayoría de las tareas que se le proponen en la Escuela son pretextos, ciertamente visibles y evaluables, pero menos importantes de lo que adquiere gracias a ellos y que durarán mucho más que ellos.

Para hacer esto, los maestros necesitan distinguir metódicamente entre lo que se espera de ellos y cuál es el objetivo de esta actividad. De hecho, si el objetivo difícilmente puede ser el sujeto de una representación mental antes de que se haya logrado, por otro lado, puede identificarse, nombrarse y formalizarse a medida que se desarrolla la actividad, permite alcanzarlo. Por lo tanto, es esencial preguntarle regularmente al estudiante por cada actividad ofrecida: «¿Qué hiciste? ¿Qué aprendiste? ¿Qué puedes hacer con lo que has aprendido? «

5. ***Un alumno-sujeto puede descentrar y escuchar los puntos de vista de otros, fuera de él y dentro de él.*** Toma en cuenta estos puntos de vista para cuestionar sus propias producciones. De este modo, puede mejorarlos y ajustarlos gradualmente a las situaciones en las que se encuentra. Es porque ha percibido que las preguntas y objeciones de otros pueden permitirle reexaminar sus palabras y acciones. También ha logrado gradualmente anticipar estas reacciones, incluso en ausencia de otras, para dirigir sus esfuerzos y mejorar su rendimiento.

Para esto, necesita ser colocado sistemáticamente en posiciones de cooperación, correcciones recíprocas y distancia crítica de su propio trabajo. También necesita una evaluación formativa para implementarse, valorando el progreso realizado a través de estos enfoques. Por último, debe ser exigente y que cada una de las tareas que se le propongan se considere como una «obra maestra» que le permita llegar a sí mismo y acceder a la perfección.

6. ***Un alumno-sujeto puede fijar su atención e invertir completamente en un gesto físico o mental.*** Él sabe cómo ignorar todo tipo de solicitudes, dentro y fuera de él. Él sabe cómo concentrarse en lo que hace para que toda su intencionalidad pase por su cuerpo y mente. Es porque ha experimentado la importancia del autocontrol y sabe que no se logra mediante el retiro y el cierre, sino, por el contrario, mediante la máxima disponibilidad para un proyecto que se decide dedicarse por completo. Ha sentido esta forma particular de presencia para uno mismo, cuando uno está totalmente invertido, se olvida por completo para entregarse mejor a lo que uno hace.

Para esto, necesita ser puesto en situaciones altamente ritualizadas, pasar por tiempos que le permitan vaciarse, enfocarse en un objeto, un texto, una palabra, un sonido, una idea. Necesita ser apoyado en sus esfuerzos por una pedagogía de la escucha: una pedagogía que dirige la atención, identifica elementos para observar, para recordar, impone un tiempo de silencio que permite mentalizar. También necesita hacer la experiencia decisiva de la expresión artística: de la caligrafía al teatro, de la fotografía al baile, de la música al cine. Pero también puede descubrir esta actitud en la preparación meticulosa de un experimento de química, en la observación astronómica o en la realización de una secuencia de gimnasia... cada vez que deja de gesticular para acceder al gesto, sale de la dispersión para recomponerse y ponerse en juego y, por lo tanto, ponerse en "yo".

7. ***Un alumno-sujeto es capaz de liberarse de la seducción e influencia de un objeto, una persona o un grupo.*** Es consciente de la fascinación, incluso la hipnosis que puede tener una reunión, siempre y cuando devuelva su propia imagen, se haga eco de sus propias fantasías y le permite adorarse a sí misma mientras pretende amar algo más o alguien más. Pero entendió el peligro de cambiar la salida de su soledad por la identificación con un grupo fusional que le impone mimetismo y sumisión al líder. Es porque él sabe el precio que debe pagar por esto: la imposibilidad de existir en otro lugar y de lo contrario, la negación de toda alteridad, exclusión y muerte simbólica cuando uno busca emanciparse.

Se requiere, para esto, ser gradualmente capaz de existir y de «pensar por sí mismo». Es necesario que los adultos que pasan por la libertad lo autoricen a atreverse a su diferencia. Los educadores deben hacer una alianza con él para ayudarlo a resistir todas las formas de presión a la norma, ya sean familiares, tribales, comerciales o ideológicas. Concretamente, es necesario proscribir la mimetización y la humillación, hacer descubrir diferentes universos culturales, estar atento a cualquier expresión de un alumno que surja de la imagen que los demás tienen de él, para evitar absolutamente que al tomar ese riesgo se ponga en peligro.

8. **Un alumno-sujeto es capaz de desenredar el conocimiento y creerlo.** Ciertamente, nunca llegará al final de este proceso: por riguroso que sea el conocimiento, todavía incluye imprecisiones, puntos ciegos, elementos que escapan de parte de la racionalidad. Esto es lo contrario de nuestra finitud: siempre habrá creencias en nuestro conocimiento, como siempre ha habido conocimiento en nuestras creencias. Pero nada es más necesario, sin embargo, que tratar de distinguir sistemáticamente los dos enfoques.

Necesita, para eso, de la Escuela. Porque es ella quien le enseña a descubrir qué nos une más allá de nuestras historias singulares y elecciones personales... Aprendemos a articular «de qué hablamos» y «lo que decimos», esto que está escrito de lo que uno puede pensar, lo que uno ve de la interpretación que puede hacer de él. El sujeto se construye dialécticamente, posando frente a objetos que lo resisten y con los que entabla un diálogo real. Y lo hace mucho mejor porque la clase, es un lugar donde el uso de la experiencia y los documentos permite desacralizar cualquier discurso, donde todos pueden hacer suposiciones, atreverse a pensar de manera crítica o divergente sin ser amenazados de exclusión.

9. ***Un alumno-sujeto ha internalizado el requisito de precisión, exactitud y verdad.*** Cualquiera sea la tarea que se le asigne, no se contenta con algo, no se encierra en la mediocridad, sino que trata de llegar al final de lo que puede hacer. Sabe que incluso las actividades más modestas en apariencia pueden, si se llevan a cabo tratando de superarse a sí mismas, ser portadoras de intensas satisfacciones y llevarlo a la perfección... Es que la inteligencia humana realmente toma

su alcance sólo, desde dentro, a través del imperativo de la calidad, cuando un sujeto busca ser lo más riguroso posible consigo mismo y con lo que hace.

Para esto, necesita que el maestro transmita no solo su conocimiento sino también su relación con el conocimiento. Si el adulto se comporta como un propietario que alquila el conocimiento para ser devuelto el día del examen, el estudiante simplemente desarrollará un pensamiento estratégico: evaluará la mejor relación calidad / precio y solo intentará dar una buena imagen de él mismo y lo que ha aprendido. Por otro lado, el maestro se considera un verdadero investigador en su propio conocimiento, que asume una posición de investigación permanente sobre lo que sabe y los medios para transmitirlo, y el alumno, al percibir la vibración particular de un pensamiento en el trabajo, podrá intentar progresivamente embarcarse en la aventura.

10. ***Un alumno-sujeto puede metabolizar los impulsos que lo habitan.*** Si hay algo que los siglos XIX y XX nos han enseñado, tanto por sus pensadores, como Nietzsche, Marx o Freud, como por las terribles convulsiones de nuestra historia, es que no podemos esperar deshacernos de una vez por todas, de nuestros impulsos arcaicos. Hoy es imposible imaginar a un hombre que haya sido apaciguado permanentemente, instruido por las humanidades, y que haya renunciado a todo deseo de dominar el mundo o subyugar a sus semejantes. Imposible creer en el advenimiento de una sociedad pacífica donde los «buenos salvajes» habrían erradicado todas las formas de conflicto... Todos seguimos siendo más o menos, monstruos, ogros que no saben cómo amar a los demás sin comerlos. La violencia nos habita en nosotros y no hay un individuo en la tierra que no pueda, en un momento u otro, caer en terribles excesos. El mito del hombre lobo es, a este respecto, una metáfora aceptable para el ser humano, y sin duda es necesario continuar contándoles a los niños, de una forma u otra, para que puedan comprender las contradicciones de los adultos.

¿Es necesario, ante el afloramiento o el surgimiento de lo inhumano dentro de nosotros y a nuestro alrededor, resignarnos al inevitable desarrollo de los sistemas de control y dispositivos represivos? *La educación toma otra decisión: postula la posibilidad de que cualquier individuo metabolice sus impulsos para convertirlos en energía creativa,*

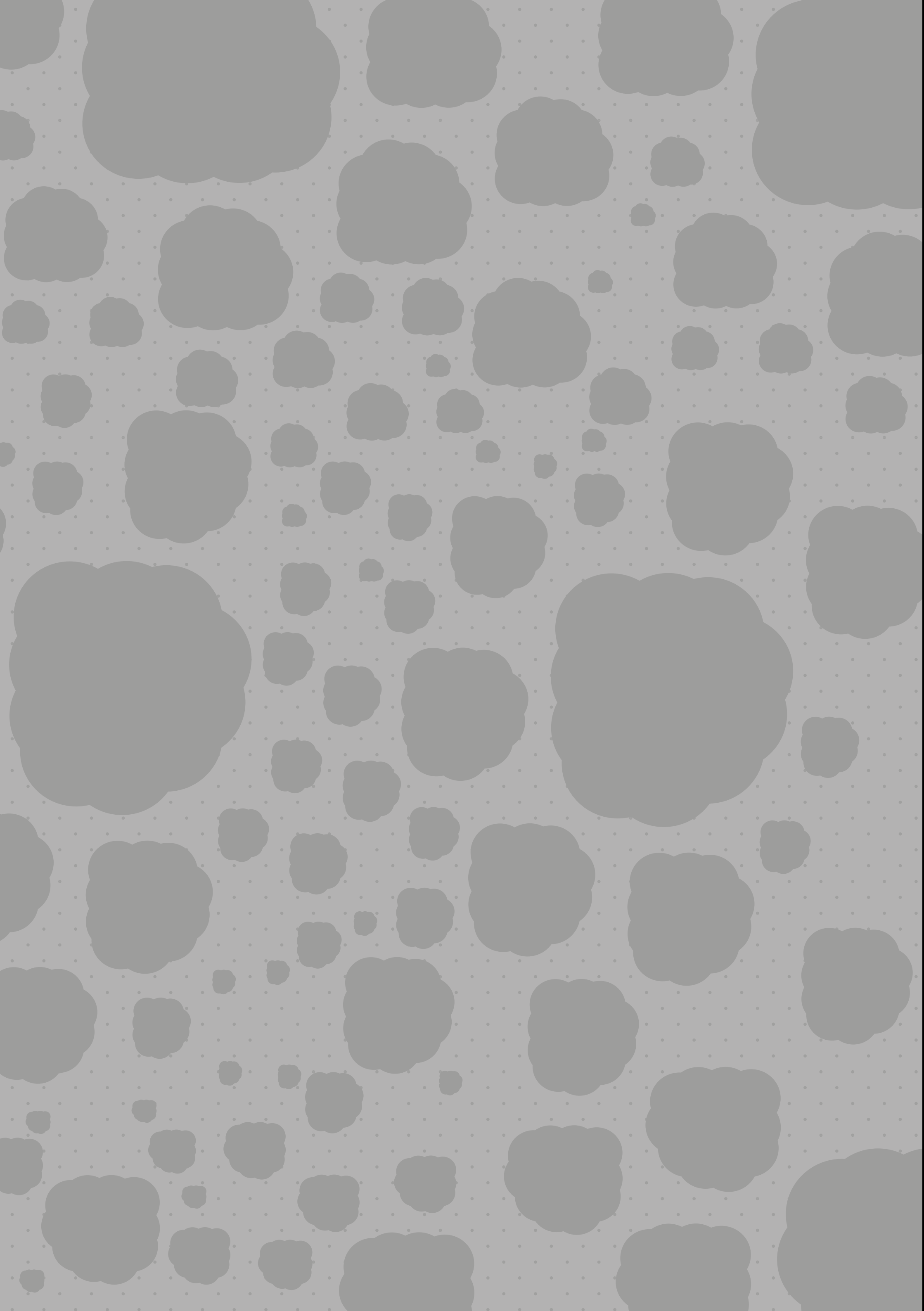
inventiva, artística o investigación científica. Apuesta por la sublimación en lugar de la contención, convencido, además, de que la contención es, a mediano y largo plazo, mucho más costosa que la posibilidad que se da a los hombres de descubrirse inteligentes y solidarios. Ella cree que es posible que un hombre pequeño sea parte de una historia común, se reconozca a sí mismo en las obras que lo han marcado, para suavizar el mundo con sus actividades e iniciativas, del más mínimo gesto de la vida cotidiana a las decisiones más importantes que cada uno puede tomar en su vida personal, profesional o ciudadana... Por eso regresa a la escuela, junto con otras instituciones como la familia o el tejido asociativo: para permitir a todos los estudiantes encontrar formas de participar en actividades donde puedan metabolizar sus impulsos, domar el tiempo para acceder al verdadero deseo, descubrir, a través de la creación, que el futuro del hombre no está escrito y ellos pueden tomar su parte.

Las diez características de un alumno-sujeto	**Las diez maneras de ayudar a un alumno a convertirse en sujeto**
1. Un alumno-sujeto puede vivir en el mundo sin ocupar el centro del mundo.	Debe permitírsele ocupar un lugar específico en un grupo, con derechos y deberes relacionados con el papel que desempeña.
2. Un alumno-sujeto es capaz de detener sus impulsos.	Deben imponérsele formas de expresión que le permitan distanciarse con inmediatez: discurso diferido, paso a través de la palabra escrita.
3. Un alumno-sujeto puede transformar su deseo de saber en un deseo de aprender.	Debe estar involucrado en proyectos de movilización que le permitan enfrentar y superar obstáculos difíciles y transitables a la vez.
4. Un alumno-sujeto sabe distinguir lo que hace de lo que aprende.	Debe ayudársele sistemáticamente a distinguir lo que ha hecho (actividad, tarea), lo que ha aprendido (objetivo) y puede reutilizarse (Transferencia).
5. Un alumno-sujeto puede descentrar y escuchar los puntos de vista de otros, fuera de él y dentro de él.	Debe cuestionarse sistemáticamente lo que dice y hacerse desde el punto de vista del otro que lo recibe, multiplicando las situaciones de interrogatorios recíprocos.

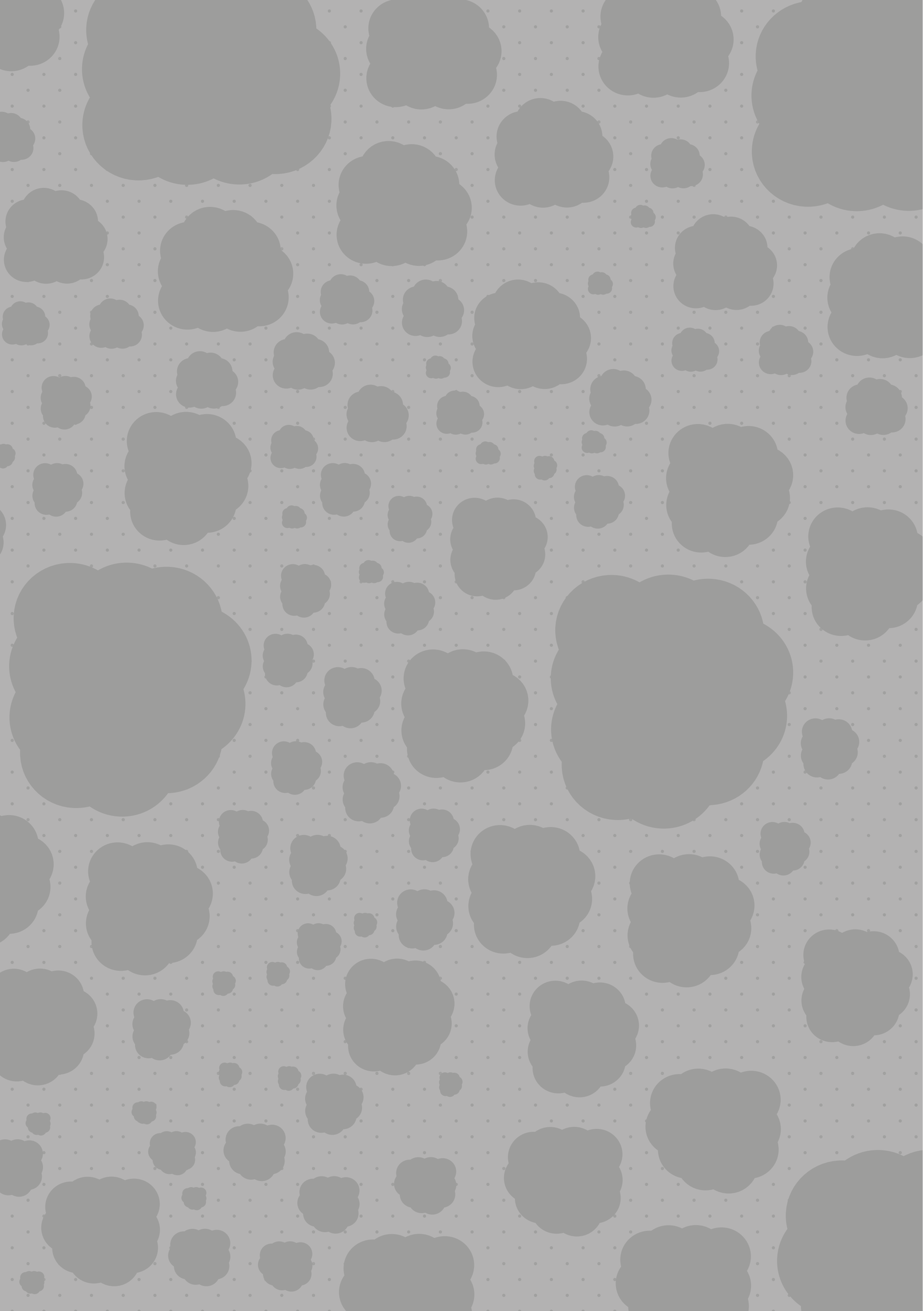
6. Un alumno-sujeto puede fijar su atención e invertir completamente en un gesto físico o mental.	Es necesario construir situaciones ritualizadas que favorezcan la preparación mental para el trabajo solicitado, dirigir la atención, aprender a densificar el gesto.
7. Un alumno-sujeto es capaz de desconectarse de la seducción e influencia de un objeto, una persona o un grupo.	Debemos permitir que todos corran el riesgo de diferir las expectativas hacia él sin ponerse en peligro en el grupo.
8. Un alumno-sujeto es capaz de desinformar el conocimiento y creerlo.	Es necesario hacer de la clase un lugar de emisión de hipótesis, de experimentación, de investigación documental, un lugar donde se cuestione sistemáticamente la validez de los discursos.
9. Un alumno-sujeto ha internalizado la exigencia de precisión, exactitud y verdad.	El maestro mismo debe estar en una posición de investigación intelectual con respecto a su propio conocimiento y la forma de transmitirlo; debe comprometer la reflexión metodológica con los alumnos.
10. Un alumno-sujeto puede metabolizar los impulsos que lo habitan.	Se debe permitir que cada sujeto encuentre formas de expresión simbólica de la condición humana. Debe ser capaz de participar en enfoques creativos que conecten lo más íntimo con lo más universal.

Las diez características que se acaban de señalar, que son objeto de un largo desarrollo en las obras del patrimonio educativo, podrían servir como guía para quién quisiera tratar de evaluar y avanzar en las «actuaciones pedagógicas» de la Escuela en lugar de hacerlo en términos puramente contables. De hecho, la Escuela no es solo un servicio, capaz de mantener y cuidar a los niños, para satisfacer las necesidades del mercado laboral, sino que también es una institución basada en valores y debe darse para terminar, hoy, «hacer que existan sujetos libres capaces de involucrarse en una sociedad democrática». La Escuela no es solo un engranaje en la sociedad comercial, asignada para confundir ser y tener, para medir el valor de una persona a su poder adquisitivo, para proporcionar su futuro a su ingenio social. No es un reflejo o una extensión de los medios de comunicación, obligados a implementar nuevas versiones diarias del «eslabón débil» para identificar mejor a los «ganadores» que pueden convertirse en la «primera cuerda». Es un lugar privilegiado, con una identidad

específica, dotado de un poder de resistencia que no debe dudar en reclamar. También tiene un poder real para cambiar el mundo para unir más libertad, igualdad y fraternidad.



CAPÍTULO 10



CAPÍTULO 10
Abre las posibilidades

Las sociedades contemporáneas manifiestan una fascinación constante por las clasificaciones y tipologías. Se expresa, con mayor frecuencia, al margen, en un campo reconocido como aproximado, o incluso puramente juguetón (como lo demuestran las pruebas de todo tipo propuestas por revistas y sitios web). Esta fascinación atestigua el deseo de darse una «naturaleza» hipotética que confiere al mismo tiempo una identidad estable y un lugar definitivamente adquirido. Culmina con el llamado a la astrología y la afirmación de la predestinación.

La clasificación mortal

Lo que caracteriza a las sociedades autoritarias e incluso totalitarias de los siglos XX y XXI es su gran interés en este fenómeno y su instrumentalización política. Así, sin darse cuenta, se reconectan con ciertas sociedades llamadas «primitivas» y derrocan, más o menos explícita y abiertamente, los principios fundadores de las sociedades democráticas: la superación de lo dado por la construcción, el fin del arresto domiciliario y el derecho a elegir el propio camino, el apoyo de la «naturaleza» y el entorno que uno hereda para acceder a un proyecto dado libremente.

No insistimos en el conocido dominio de la psicología pavloviana en la Unión Soviética, que redujo de manera oportunista todo comportamiento humano a reflejos condicionados. Conocemos los efectos de esta referencia exclusiva en términos políticos: identificación de los desviados y «reeducación» de ellos en estructuras y con medios estrechamente controlados. Es menos conocido que entre 1928 y 1945, bajo el liderazgo de Albert Huth, «*asesor gubernamental para orientación y selección*», un «*método sistemático de observación de niños*» desarrollado en Alemania. Por lo tanto, se publica una guía completa, distribuida masivamente a todos los educadores e invitándolos, basándose en indicadores de comportamiento, a clasificar a los niños de acuerdo con su «*actitud fundamental*»: es, por ejemplo, detectar en

la primera infancia, «*imitadores receptivos*», «*paralizados pasivos*» y «*extremistas exuberantes*». En el plano académico, y sobre la base de «*investigaciones científicas patrocinadas por las más altas autoridades médicas*» sobre un millón y medio de jóvenes bávaros, Albert Huth invita a distinguir claramente, con el fin de educarlos mejor por separado, "*al colegial largo y delgado, pronunciado, percibiendo bien las formas y los colores malos «del» escolar bajito y fornido, sensible y no intelectual, superficial e inconstante, percibiendo colores y malas formas mentirosas*". En total, Albert Huth justifica su trabajo mediante una declaración de «*sentido común*»: «*No es posible hacer que ningún niño haga nada*».

Este es precisamente el argumento de la autoridad, implícito en todas estas obras y que siempre las dirige: la educación no es un elemento significativo en el desarrollo del hombre y, en última instancia, se reduce a una operación de clasificación que permite, además, «optimizar» el funcionamiento económico y social. Por lo tanto, no es sorprendente que, a pesar de referencias ideológicas obviamente heterogéneas, se desarrollen una multitud de métodos de prueba al mismo tiempo en los Estados Unidos, cuyo objetivo es detectar lo antes posible las «*aptitudes de los niños*» para construir una sociedad que seguramente tenga «*al hombre correcto en el lugar correcto*».

La francofonía no está exenta de tales deslizamientos, a pesar de su constante compromiso con los ideales de una Escuela que se supone que lucha contra todas las formas de predestinación. Así, Adolphe Ferrière, autor reconocido y cuyo trabajo no carece de interés, publicó en 1942, en las *Editions des Cahiers astrologiques* en Niza, un libro titulado *Hacia una clasificación astrológica de los tipos psicológicos* donde uno aprende que los niños nacidos bajo el signo de Venus de Tauro están condenados a permanecer «primitivos», mientras que los niños nacidos bajo el signo de Neptuno de Acuario entrarán en «armonía espiritual».

Este pensamiento delirante continuó con pieles científicas durante muchos años. Así, Henri Piéron, el gran maestro francés de «orientación», propuso en 1953, en un *Tratado de psicología aplicada* que ha sido por mucho tiempo autoritario, «*abrir caminos a posibilidades de mejora significativa de las capacidades de la niños por*

selecciones adecuadas en las uniones de los padres". Y la Sra. Piéron, en un estudio basado en múltiples estadísticas y aclamada como una «*contribución decisiva*» por la Academia de Medicina, muestra «*la influencia decisiva*» de la fecha de concepción sobre la inteligencia de los niños: «*Dice con la mayor seriedad que los niños concebidos en invierno o en primavera tienen mejores resultados que los niños concebidos en verano u otoño*».

Desde entonces, somos testigos regularmente de la llegada de nuevos estudios que destacan correlaciones que, independientemente de su validez más o menos descriptiva (la mayoría de ellas son más serias, obviamente, que los trabajos de la Sra. Piéron), deben ser «prescriptivas». Ahora, una cosa es notar una correlación a posteriori, otra es deducir de ella recomendaciones que actúan como si estas correlaciones fueran causalidades y se reprodujeran independientemente de la actividad educativa y el surgimiento de la intencionalidad de un sujeto. El peligro es aún más grave cuando estas recomendaciones son para clasificar a los niños definitivamente en categorías que son objeto de «tratamientos específicos y adaptados».

Vuelva a examinar sistemáticamente todas las clasificaciones...

Esto es lo que está sucediendo hoy para los niños «turbulentos». La historia nos dice, de hecho, que todas las categorizaciones, incluso aquellas que parecen más científicas en un momento dado, están sujetas a precaución. Hace un siglo, los niños que eran problemáticos en la Escuela eran, en su mayor parte, los llamados «perezosos»: apáticos, indiferentes, indolentes, fueron vistos porque no reaccionaron a mandatos del maestro. Alfred Binet, el inventor de la «Escala Métrica de Inteligencia» (que se convertirá en el Cociente Intelectual), estaba interesado al final de su vida en esta categoría: le preguntó a un grupo de maestros que designaran a los perezosos que tenían en sus clases, y formó una muestra representativa que estudió escrupulosamente. Así descubrió que algunos de ellos eran sordos o tenían problemas

de audición, otros estaban muy desnutridos, otros eran víctimas de abuso o falta de estímulo familiar, y así sucesivamente. Concluyó que la categoría «perezosa» no existía.

Además, podemos formular la hipótesis de que cualquier categoría psicológica puede disolverse tan pronto como la analicemos detenidamente. E incluso si podemos identificar los criterios que hacen posible formar un grupo homogéneo, este grupo se dividirá tan pronto como tratemos de comprender las razones singulares del comportamiento individual. Es porque, como lo explica perfectamente el psiquiatra infantil Pierre Delion, cualquier disfunción psíquica debe entenderse como perteneciente a un conjunto de factores heterogéneos y considerarse en su singularidad: uno no puede estar satisfecho, explica, con un "*análisis lineal y monofactorial*» de la hiperactividad, que conduce a «*privilegiar la búsqueda de sustancias farmacológicas que puedan corregir los trastornos metabólicos*». Por otro lado, debemos considerar que el trastorno pertenece a un conjunto de datos interactivos, datos personales, pero también datos familiares, escolares y sociales: así, y solo así, podemos relacionarnos, con los padres, la Escuela y el psiquiatra, un trabajo de reorganización del medio ambiente a largo plazo que le permitirá al niño encontrar su equilibrio.

Por lo tanto, debemos tener cuidado con los diagnósticos rápidos, las medicalizaciones apresuradas, las explicaciones biológicas aleatorias que nos excluyen de todos los esfuerzos educativos y dispensan a la sociedad de una reflexión fundamental sobre las condiciones que permiten que un niño crezca. Antes de suministrarle ritalina, a veces uno puede, simplemente, ofrecerle hacer judo o teatro, tratar de restaurar un estilo de vida mínimo y tomarse el tiempo para disfrutar del bricolaje o la jardinería con él.

El fracaso escolar no es una enfermedad

De hecho, lo que amenaza a la Escuela hoy es la hegemonía del paradigma médico. Una sociedad que cree que puede curar todos sus males a través de la medicina, es una sociedad muy enferma. Incluso es una sociedad estancada. No es que la medicina no pueda curar enfermedades de manera efectiva, aliviar el sufrimiento o tratar

disfunciones que afectan gravemente el desarrollo de la persona. Ella se esfuerza por hacerlo y es su honor. Pero debido a que el proyecto médico, al menos porque domina en gran medida nuestras prácticas occidentales, no puede instituirse como un proyecto educativo y político, a riesgo de disolver, al mismo tiempo, la educación y la política.

Nuestro enfoque médico consiste, de hecho, en describir para recetar. El proceso educativo consiste en comprender para inventar. Nuestra medicina es esencialmente en remediación individual. La educación en prevención colectiva. La medicina alivia a las personas. La educación moviliza a los sujetos. La medicina analiza el pasado de los pacientes. La educación permite a los ciudadanos prepararse para el futuro. La medicina a menudo mira a la biología. La educación debe ser pedagógica.

Y la pedagogía rompe con el paradigma médico. Ella afirma que no es seguro, por decir lo menos, que sea posible deducir remedios pedagógicos del mero conocimiento de las dificultades de alguien. No es porque un niño con fobia escolar encuentre el deseo de ir a la escuela el día en que se le propone hacer teatro allí, que odiaba la Escuela porque no hubo teatro... El conocimiento puede guiar la búsqueda de soluciones, no reemplaza la inventiva pedagógica, o la capacidad de elegir y usar herramientas de manera relevante. La manía diagnóstica en educación es apenas heurística. Por el contrario, a menudo paraliza al educador al imponer tratamientos estandarizados. Además, cuando estos tratamientos fallan, simplemente cuestionamos el diagnóstico... mientras que sería más efectivo usar el pensamiento individual y colectivo para inventar nuevas estrategias.

Es Anton Makarenko, fundador de las «colonias» quien recogió a los niños que quedaron al borde del camino por la revolución bolchevique, que escribe ya en 1924: *"Sentí que el método de reeducación de los delincuentes tenía que tomar como base la ignorancia total del pasado, y más aún de los crímenes pasados. Pero para aplicar este principio con todo rigor, es a lo que llegué solo con mucha dificultad. Siempre tuve la tentación de saber por qué nos enviaron a un niño y qué podría haber hecho para merecer eso. Además, la lógica habitual de la pedagogía se esforzó por imitar la de la medicina, y se racionalizó tomando el aire*

*inteligente: para curar la enfermedad, primero debe ser conocida. Este tipo de lógica que, en ocasiones, había atraído a mis colegas y al personal de la instrucción p*ública en particular. La Comisión de Delinc*uentes Juveniles nos envió los "archivos"* de los barrios *con todos los detalles de sus interrogatorios, confrontaciones y otras cuestiones supuestamente para ayudarnos a estudiar la enfermedad. En la colonia había logrado apartar a todos los educadores en mi opinión, y en 1922 rogué a la comisión que no me enviara más archivos. Dejamos de interesarnos sinceramente por las fallas pasadas de los colonos, y el resultado fue tan feliz que los mismos colonos los olvidaron rápidamente. Estoy encantado con esto, al ver que todo interés en el pasado se desvanece gradualmente en la colonia, y desaparece de nuestras vidas los reflejos de días llenos de oprobio, dolorosos y execrables. En este sentido, llegamos al ideal: a los nuevos colonos que se avergonzaron de contar sus hazañas".*

La tensión entre el deseo de saber y la función educativa de la ignorancia no puede expresarse mejor. Si uno no puede, en educación, deshacerse de la preocupación de identificar el pasado del otro, al menos, debe tener cuidado de no encerrarlo allí. El impasse metodológico en el pasado es, a este respecto, una higiene mental, que se abre a un futuro que no está escrito de antemano. Incluso se puede suponer que esta actitud también es necesaria, como «operador de apertura» precisamente, incluso para el que se ha esforzado, además, y por razones profesionales o institucionales legítimas, llevar a cabo una investigación exhaustiva de los «casos» que acompaña.

Agrupaciones provisionales y discutibles

Por lo tanto, es peligroso buscar sistemáticamente identificar grupos de niños que presenten peligros de desviación o incluso delincuencia, y considerar que tienen que ser, como tales, el objeto de un tratamiento social prescrito por institución. Aquí no se trata de prevención, sino de confinamiento en un hecho: la investigación ha demostrado, durante mucho tiempo, la importancia del «efecto de espera» (o «efecto Pigmalión») sobre el comportamiento de los niños: internalizan las definiciones que los adultos les dan y se aseguran de estar a la altura de estas últimas... Es por eso que siempre debemos

integrar la cuestión de la legitimidad de las clasificaciones que utilizamos. Básicamente, en pedagogía, solo aquellos que constantemente cuestionan sus propias tipologías tienen derecho a utilizarlas porque reintroducen una incertidumbre a través de la cual el sujeto puede interferir, porque constantemente operan desplazamientos que desactivan todo cualquier encierro.

Ciertamente, cualquier institución necesita reducir la diversidad para tratarla. Pero una cosa es establecer agrupaciones provisionales, correspondientes a las necesidades identificadas, constantemente revisables de acuerdo con otros criterios, cruzadas con grupos heterogéneos... otra cosa es crear una o más categorías que se congelen muy rápidamente, y funcionen como guetos que bloquean las trayectorias individuales y colectivas cuando sería necesario, por el contrario, liberar la iniciativa de cada uno y permitirle superarse.

Especialmente porque, incluso si lo negamos, todas las cuadrículas de observación y registro, como todas las pruebas, se refieren a una clasificación y una jerarquía. El coeficiente intelectual, como todas las pruebas de inteligencia posteriores, se calibra en la curva gaussiana y aplica una ley estadística según la cual, en una población aleatoria de individuos de la misma edad, hay una mayoría de personas en el promedio, una minoría de élite y una minoría de imbéciles. Cualquier medida en esta área es, por lo tanto, una clasificación, una clasificación basada en una cierta representación de los humanos y la sociedad.

Porque, en realidad, evaluar la inteligencia o el comportamiento, no es sopesar el valor de un individuo en sí mismo e indicar «lo que vale» gracias a una unidad de medida depositada en el pabellón de Breteuil, es colocar a alguien en una escala, es establecer una jerarquía. Gran responsabilidad con consecuencias que pueden ser muy graves, tanto para los que están en la parte inferior de la escalera como para los que se encuentran en la cima: los primeros se pueden enfrentar contra ellos, a lo largo de su carrera escolar o durante toda su vida, rendimiento atribuible a circunstancias desafortunadas, este último puede sufrir presión social con efectos psicológicamente devastadores.

Y este riesgo es aún mayor hoy en día, ya que contamos con herramientas digitales que permiten seguir la información de una persona durante mucho tiempo en un archivo que podría usarse en

su contra. Muchos maestros de primer nivel han luchado, con toda razón, contra ciertas menciones en la «base de estudiantes» y han obtenido que la nacionalidad, por ejemplo, no existe. Aun así, la «base de estudiantes» existe y no hay garantía, con el tiempo, de que no incluya datos relacionados con la observación de comportamientos considerados desviados... Imaginemos el uso que podría hacerse demasiado bien Esto lo hacen autoridades malintencionadas, sin escrúpulos o simplemente negligentes.

Por lo tanto, corresponde a la pedagogía ejercer una vigilancia constante. Debido a que los educadores colocan el surgimiento del tema en el centro de su proyecto, no pueden aceptar que las personas estén siendo objetivadas de una forma u otra, incluso por «su bien». En este mundo de «*dulces insidiosos*», como dijo Michel Foucault, recuerdan la naturaleza provisional de las clasificaciones de todo tipo: los imbéciles de una época son originales inventivos en otra, lo anormal de ayer es a menudo lo normal de hoy, el niño dinámico un día es hiperactivo al día siguiente, la lentitud en el trabajo representa, a su vez, un *handicap* o un activo, un estudiante inquieto puede convertirse en un maestro del deporte, el teatro o la mecánica...

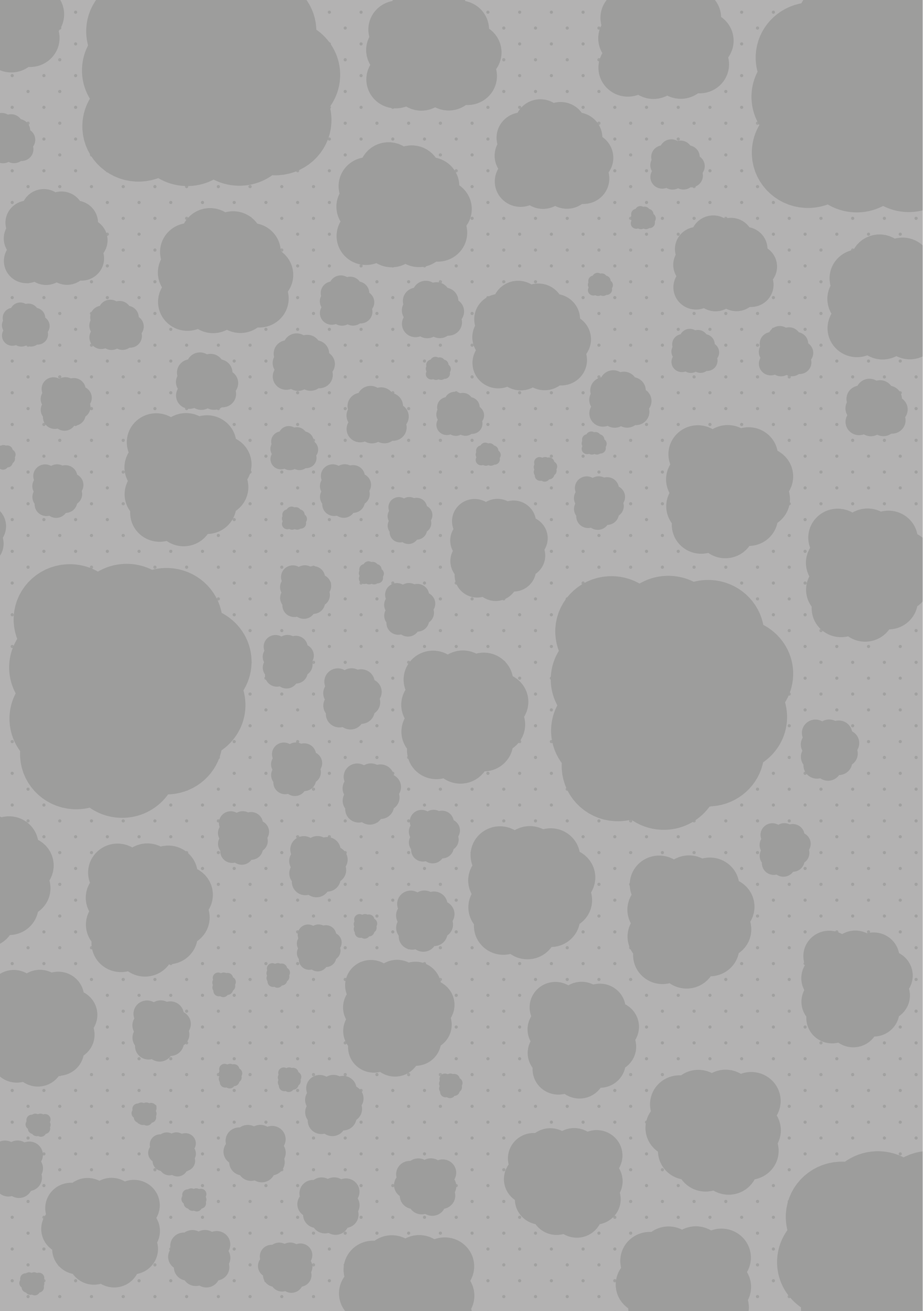
Aún más profundamente, si bien los educadores comprenden completamente la necesidad de reducir la infinita diversidad de singularidades y ubicar a las personas en categorías para poder tratar con ellas, advierten sobre la necesidad de nunca adelantarse al futuro de nadie: nadie debería ser condenado a reproducir su pasado. Es por eso que, cuando las instituciones diagnostican, clasifican y afectan, sistemáticamente, las cuestionan sobre la legitimidad de sus decisiones. Expresan la ansiedad que debe tener cualquier forma de clasificación. Encarnan una *negatividad necesaria*: recordar que los humanos no son cosas y que cualquier intervención educativa debe dar a todos la oportunidad de subvertir su «naturaleza» hipotética.

Apuesta por la libertad del sujeto

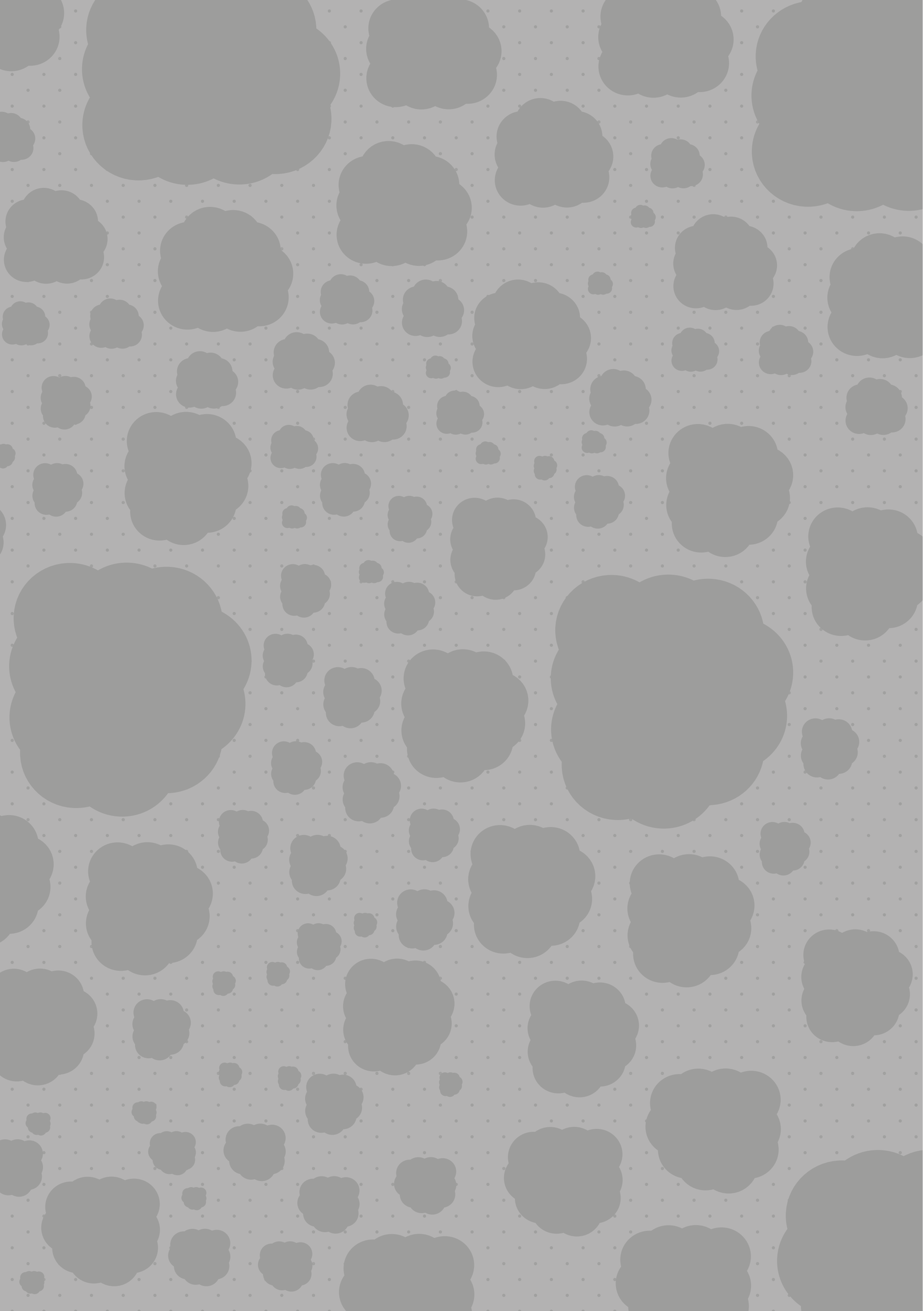
Debemos abrir posibilidades a todos, mostrando que hay éxitos discretos que son un buen augurio para las victorias contra la fatalidad, al insinuar áreas de expresión hasta ahora insospechadas. Al

ofrecer oportunidades para andar a tientas, levantarse después de un fracaso, comprender los errores. Al dar los medios para positivizar las obsesiones y canalizar la violencia. Al ser útil para otros, encontrar un lugar en un grupo y tener éxito lo suficientemente bien como para poder explorar otros lugares... Cuando la modernidad se involucra frenéticamente en el manejo de las diferencias, la pedagogía es portadora de la ética de la otredad. Ella no es fácil. Molesta profundamente a todos aquellos que imaginan que la organización y la gestión podrían enfrentarse a las cosas humanas.

Sin embargo, debe haber pedagogos. Incluso minoría y marginados. Hombres y mujeres deben apostar por el tema. Probablemente hoy no estemos en condiciones de detener el aumento del control, la clasificación y el encierro. Los entusiastas organizadores, derecha e izquierda, están preparando un mundo donde el niño, reducido a un código de barras, estará, desde temprana edad, «orientado de acuerdo con sus disposiciones y aptitudes». La selección, una vez a tientas y artesanal, bien puede tomar, en los próximos años, una dimensión industrial. Es posible que, a pesar de las explosiones de ciudadanos de todo tipo, no podamos escapar del triaje sistemático. Probar, evaluar, guiar, verificar, sancionar... se convertirán, si no lo ha hecho, en actividades permanentes y obsesivas, tanto en la Escuela como en otros lugares. Sin veneno, moriremos estrangulados. Tienes que poner un poco de juego, y un poco de «yo», allí. No tenemos que tener ningún complejo para estar «prevenidos de dar vueltas en círculo». Todo lo contrario. Pero no esperes, sin embargo, tener el más mínimo reconocimiento. Los pedagogos históricos siempre han sido problemáticos. Ellos lo asumieron. Asumamos serenamente nuestro papel. Luchando en todas partes, todos los días, contra todas las formas de fatalismo. Al inventar juntos formas de ayudar a nuestros hijos a ponerse de pie y decidir su destino. Y sin darse por vencido, a pesar de todo, proponer alternativas a una organización escolar que realmente no ha aprendido a instituir el tema en el alumno.



CAPÍTULO 11



CAPÍTULO 11
Construyendo la Escuela

Desde hace varios años, muchos textos, manifiestos, peticiones y proyectos de ley proponen «refundar la Escuela». Y, obviamente, la empresa es necesaria: no podemos continuar operando hoy con una institución sin una perspectiva real, en gran medida dada a las estrategias individuales de los padres que buscan obtener, por todos los medios, la mejor relación calidad-precio... ¡Pero es inútil criticar el consumismo escolar mientras no propongamos un proyecto alternativo ambicioso y creíble! Para que todos abandonen, o al menos acepten reconsiderar, la búsqueda exclusiva de su interés personal, debe poder ver el interés general. Y este interés general debe estar suficientemente construido para inspirar confianza y encarnar el futuro.

En esta área, sin embargo, el encantamiento no es suficiente. La igualdad de oportunidades, tan a menudo proclamada, demuestra ser un señuelo e incluso engendra un terrible resentimiento: la selección social siempre está ahí, las élites se reproducen entre ellas y los excluidos, a quienes teóricamente ha dado todas sus posibilidades. Ya no son víctimas de la injusticia, sino los culpables de su propio fracaso. La institución escolar está agotada por una sucesión de reformas ilegibles: aparentemente todo ha cambiado... de hecho, los cambios en las estructuras y los programas no han cambiado las relaciones pedagógicas, sino que han nublado terriblemente el funcionamiento del sistema, en detrimento, como siempre, de los menos iniciados. La carrera por la eficiencia a toda costa, sin referencia a los valores de emancipación y solidaridad, rompe la coherencia del servicio público: las escuelas y las instituciones están en competencia, obligadas a seducir a su clientela y a someterse, sea cual sea el costo, a la obligación del resultado. Más que nunca y según la expresión que los niños de Barbiana usaron en 1967, cada Escuela puede tener que comportarse como «*un hospital que excluye a los enfermos y se preocupa por el bienestar*» para mejorar sus estadísticas.

Romper las coagulaciones errantes de estudiantes emocionados

Necesitamos ser imaginativos. Y reconstruir, en el verdadero sentido del término, la institución escolar para que sea realmente un crisol republicano al servicio de la democratización del conocimiento y el aprendizaje de la libertad. Dejemos de intentar rehabilitar la antigua casa entregándola a desarrolladores privados que proporcionarán algunas «clases de período» privilegiadas y nostálgicas con vigas a la vista y «buenos viejos métodos» integrados. Dejemos de pensar que cambiar la decoración y agregar una extensión aquí o allá le devolverá a la Escuela la fortaleza institucional y la coherencia que le falta. Se acabó el tiempo de la reurbanización: debemos pensar en una nueva arquitectura de la institución escolar. Una arquitectura donde el espacio, el tiempo y los recursos estén completamente diseñados para permitirle cumplir su misión.

Porque, si *la base es decisiva*, y supone objetivos claramente identificados, también necesitamos *bases*: debemos estabilizar el terreno, proporcionar una base suficiente, diseñar un plan adaptado a las funciones, anticipar las construcciones que permitirán a las personas realizar realmente lo que se supone que deben hacer juntos. Y el idealismo en esta área puede ser mortal: ¿cuántos proyectos generosos se enfrentan a condiciones materiales que los hacen imposibles y envían a sus diseñadores a la resignación o la desesperación? Por eso, si queremos tener alguna posibilidad de tener éxito en una refundación de la Escuela, debemos, al mismo tiempo, reconstruirla: "*Las piedras piensan, el material condensa lo que las palabras diluyen: ventaja para el arquitecto que expone conciso. Acrópolis, iglesia, castillo, teatro, estadio: ninguna construcción hecha por intuición tiene su pequeña idea de estar sentado*". Explica Régis Debray.

Y es porque "*las piedras piensan*" que tenemos que pensar piedras. Las escuelas heredadas del siglo XIX habían tomado prestados sus modelos arquitectónicos de los cuarteles y del convento: la normalización y la meditación se incluyeron en el espacio escolar. El tiempo se estableció como papel de música: solistas y coros, escalas y conciertos, cantos litúrgicos y canciones militares. Los alumnos, intelectualmente y

psicológicamente disponibles, siguieron el ritmo o abandonaron la orquesta. Había una armonía completa entre el proyecto de enseñanza, las posturas mentales de quienes estaban sujetos a él y la organización del espacio y el tiempo. *Todo fue construido en el mismo modelo*. Entrar en una Escuela era entrar en la Escuela. Su estructura, su diseño, la distribución de lugares, la secuencia de actividades, todo convergió y funcionó perfectamente.

Es un eufemismo decir que la modernidad ha destrozado todo esto. Para bien, la desaparición de un sistema de estandarización-reproducción de la élite, y para peor: niños sometidos a un bombardeo mediático sin precedentes, formateados por maquinaria publicitaria, aturdidos por las imágenes que telescopian bajo sus ojos expuestos. Las situaciones familiares y sociales particularmente difíciles, cansadas, preocupadas, hoy invaden las instalaciones escolares en paquetes incontrolables. Incapaces de entender lo que se espera de ellos en clase, miran al maestro como un televisor, habrían perdido el control remoto. Fascinados por «*la aventura en tiempo real*», sueñan con poder vivir con el teléfono móvil clavado en el oído y el joystick del juego electrónico en la mano. Sin embargo, es muy posible que escuchen las instrucciones del maestro con una indulgencia fugaz... pero se retiran al primer escollo y luego se mueven en sus sillas hasta que sale el recreo o la exclusión. En una institución cuyas reglas eran incuestionablemente obvias, donde los roles estaban perfectamente distribuidos y conocidos por todos, donde, cuando uno entraba al aula, «*se decía la misa*», herejes y bárbaros hoy desafían romper todo.

Algunos dicen, entonces, que sería suficiente hacer que la película retroceda: «restaurar» la autoridad y la disciplina, aumentar las penalizaciones, fortalecer la selectividad en el curso del luchador escolar... Pero «*el río nunca va dos veces bajo el mismo puente*» y las reglas de ayer no pueden aplicarse hoy, en un contexto totalmente nuevo. Por otro lado, la reflexión pedagógica, porque trabaja, al mismo tiempo, en las contradicciones que constituyen la empresa educativa y sobre los estudiantes considerados ineducables, nos da valiosas perspectivas sobre las condiciones que deben implementarse para establecer un espacio de tiempo escolar donde pueden ocurrir asignaturas estudiantiles. Nos permite comprender cómo hacer de la Escuela y

del aula un verdadero «ambiente educativo». Nos guía a otros arreglos de espacio y tiempo escolar, rompiendo con el taylorismo dominante: treinta estudiantes, un maestro, un curso, un tema, casillas para llenar, personas que se ignoran entre sí. Nos invita a crear situaciones que reenfoquen a las personas en torno al proyecto fundador de aprender juntas, en lugar de proyectarlas en un universo desarticulado que atomiza el conocimiento, aísla a los individuos, promueve la dispersión permanente.

Hacia una nueva arquitectura escolar

Por lo tanto, las instalaciones escolares deben permitir diferentes tipos de agrupación de estudiantes: desde la Escuela primaria, ciertas lecciones, que requieren conferencias, espectáculos, proyecciones, se pueden realizar en salas de conferencias, mientras que otras pueden desplegarse en salas pequeñas para trabajar en grupos de apropiación. En cualquier caso, debemos capacitar a los estudiantes para que respeten rituales específicos: debemos reemplazar el aula indiferenciada, donde las habilidades son aleatorias, debe ser reemplazada por el laboratorio, el teatro, el tatami, la biblioteca o la sala de reuniones que llámalos comportamientos particulares. La Escuela asumirá así su carácter institucional: marcará claramente las funciones de los diferentes espacios y garantizará que cada uno de ellos facilite el acceso a la postura mental requerida. Porque, el estudiante, cualquiera que sea su edad, debe saber lo que se espera de él simplemente ingresando a los diferentes lugares, descubriendo cómo están diseñados, el equipo que está instalado y las instrucciones relacionadas con él... ¡Tienes que terminar con estas clases anónimas, esos espacios interlope donde nadie piensa siquiera en quitarse el abrigo!

La disposición de los diferentes lugares y las circulaciones en el espacio escolar deben obedecer el principio de diversidad urbana que, por sí sola, hace que la ciudad sea habitable al favorecer los intercambios y romper los guetos. Las oficinas de los profesores y la administración, los locales dedicados a las disciplinas, las salas de estudio y taller deben estar dispersos en los locales para promover una vida social auténtica y evitar los fenómenos de sobrecalentamiento aquí, de letargo en

otros lugares. Los adultos deben vivir en la Escuela, toda la Escuela. Los maestros y el personal educativo deben dejar de encerrarse en los edificios escolares, refugiarse en áreas protegidas y dejar el resto de las instalaciones bajo la atenta vigilancia de los supervisores, quienes encuentran aún más difícil encontrar una legitimidad disciplinaria, ellos que no enseñan disciplina. Los espacios para la vida social deben estar disponibles para la comunidad educativa, con reglas de funcionamiento establecidas, discutidas y revisadas regularmente en los diversos órganos estatutarios de la Escuela o institución. Finalmente, la Escuela, en su concepción misma, debe ser un lugar de trabajo tranquilo y exigente, libre de presiones externas y un lugar de bienvenida abierto al medio ambiente: las interfaces, particularmente con las familias - deben encontrar sus correspondencias arquitectónicas...

Muchos encontrarán estas perspectivas utópicas: ¡es todo lo contrario! Nada es más utópico que imaginar la enseñanza efectiva a los estudiantes que caminan en espacios incómodos e indiferenciados donde no es posible una inversión personal y colectiva real. Nada es más utópico que querer capacitar a los jóvenes para el alivio, la concentración, la tenacidad y el rigor intelectual sin que los adultos conciban y gestionen para este propósito lugares dedicados e identificados como tales. Contra el autoservicio de la pantalla todopoderosa que se instala en cualquier habitación y en la que «uno se conecta» cuando los efectos son lo suficientemente espectaculares, es necesario promover espacios de trabajo que lleven en ellos requisitos intelectuales y proporcionar orientación y apoyo para el esfuerzo esencial de cualquier estudiante que necesite aprender.

Hacia unidades didácticas a escala humana

A pesar de su aspecto aparentemente inmutable, debe cuestionarse la agrupación de estudiantes en unidades de veinte a treinta, lo que se llama clases, en escuelas o escuelas de varios tamaños. Porque si, en primer grado, las estructuras siguen siendo a menudo, afortunadamente, a escala humana, las escuelas secundarias se han convertido, para muchos, en fábricas invivibles. El principal problema es el debilitamiento de la enseñanza. A partir del sexto año, los estudiantes tienen

doce maestros diferentes a los que nunca ven juntos: ¿cómo, bajo estas condiciones, pueden aquellos que aún no han aprendido «el trabajo de escolar» tener una percepción global y coherente de él? ¿Qué es la Escuela y qué espera de ellos? Sus propios maestros, que invierten en diferentes clases, se reúnen solo ocasionalmente: ¿cómo, en estas condiciones, podrían realmente trabajar en equipo y seguir a sus alumnos colectivamente? En realidad, entre el director de la Escuela y su personal directo, por un lado, y cada maestro de su clase, por otro lado, falta una unidad intermedia de gestión pedagógica. El sentido común, la experiencia pedagógica y la investigación científica se unen aquí: debemos crear «unidades funcionales» de ochenta a ciento veinte estudiantes cada una y asignarlas a un equipo de maestros que serán responsables colectivamente de ellas. En este contexto, el equipo tendría un conjunto de horas que podría utilizar de acuerdo con sus necesidades. Tendría los medios para reagrupar a todos los estudiantes para aclarar el marco y los requisitos del trabajo, para llevar a cabo proyectos en común pero también para organizar agrupaciones diferenciadas con actividades específicas. Sería el interlocutor privilegiado de padres y alumnos, con una existencia institucional y una visibilidad que hoy en día son deficientes ... Por supuesto, debería, sin duda, que algunos maestros sean bivalentes: pero esto es perfectamente posible cuando se realiza de forma voluntaria y se otorga una licencia de capacitación significativa a quienes aceptan participar en este proceso.

Así, la pedagogía subraya la necesidad de *construir la casa escolar*: es necesario crear unidades de estudiantes a escala humana donde un grupo de adultos coherentes pueda encarnar en solidaridad el proyecto de educarlo e implementarlo en un marco estructurado. También afirma la necesidad de desarrollar el *aprendizaje en torno a actividades* que reducen la sobrecarga emocional, para objetivar las limitaciones de la vida colectiva y para que todos tengan un lugar.

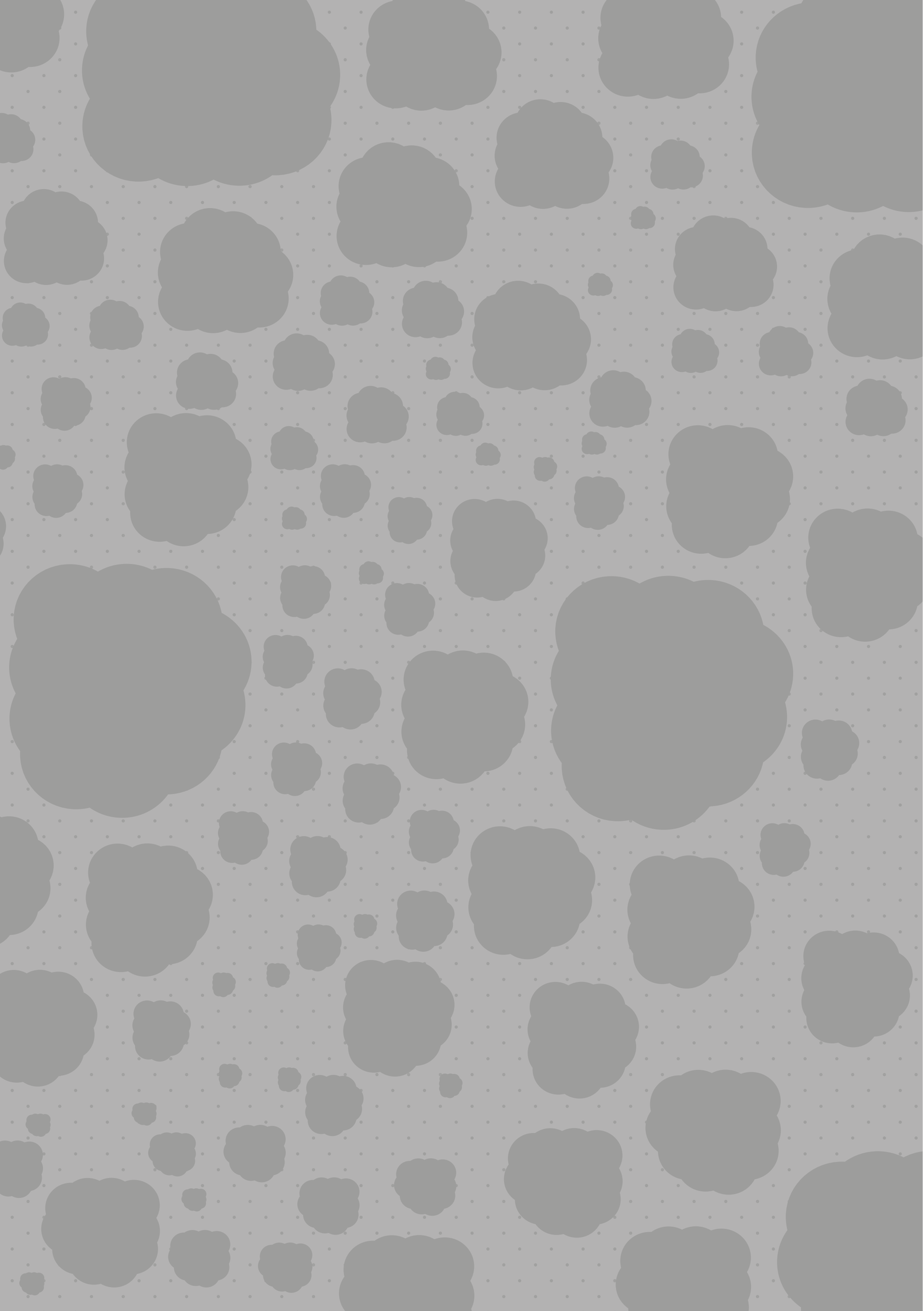
La pedagogía enfatiza *la importancia de los rituales* que separan, especifican y estructuran todas las tareas: no rituales formales que controlan los cuerpos para normalizar las mentes, sino rituales directamente relacionados con los requisitos de aprendizaje y que permiten, como en judo o teatro, articular su interioridad y actividad.

La pedagogía sugiere reemplazar las evaluaciones de sanciones con la *construcción de obras maestras* a través de las cuales uno puede superarse y acceder a nuevos conocimientos.

La pedagogía recomienda una *atención extrema a las condiciones de trabajo y los materiales de enseñanza*: la disposición de las mesas, la decoración de las paredes, el mantenimiento de los cuadernos, la actualización de los archivos, el almacenamiento de los escritorios, la forma de escribir en la pizarra, la preparación de herramientas de trabajo... todo esto es esencial en todos los niveles escolares y es un requisito intelectual particularmente formativo.

La pedagogía invita, en general, *a hacer que la Escuela*, concretamente, sin pagar por las palabras, trabajando a diario para desarrollar las mediaciones más relevantes. Propone rediseñar la Escuela asociando, para eso, a todos los actores involucrados: aquellos que ordenan y diseñan los edificios escolares, los que los dirigen y mantienen, los que ejercen su profesión, aquellos y los que vienen a aprender allí.

La modernidad es exigente: no saldremos de las dificultades que vivimos con simples desarrollos cosméticos. Como cada vez en nuestra historia, requiere constructores.



CONCLUSIÓN
Resiste todos los días

Todas las mañanas, debemos volver al aula. A pesar del clima nocivo que se está imponiendo hoy en nuestra institución: reprimendas infantilizadoras y halagos demagógicos, ataques al servicio público y acoso burocrático, autoritarismo de los pequeños jefes y la retirada del Estado, la sospecha se mantuvo entre los padres y docentes, competencia organizada entre escuelas ... A pesar, también, del desánimo inevitable: dudas sobre los méritos del ideal republicano, dudas sobre la posibilidad de que la Escuela promueva un poco de justicia y mezcla social, colapso. Sin embargo, los proyectos pedagógicos que creíamos se resolvieron de manera duradera, los interrogatorios de identidad y las tentaciones de retirarse a la indiferencia o el cinismo...

¿Pero no deberíamos simplemente tomar nota del hecho de que la ideología del «Líder o primera cuerda» y el «eslabón débil» se han convertido en el pensamiento dominante, que nuestro país ha elegido la exclusión contra la educación? ¿Que la Escuela de la República se vende por departamentos y que su función de crisol social ha sido definitivamente abandonada? ¿No deberíamos respetar las elecciones democráticas y dejar de tratar de resistir la apisonadora del liberalismo, la publicidad y el zapping combinados?

Sería olvidar que la Escuela no es solo una institución democrática, sino que también es su condición de posibilidad. No hay democracia sin una Escuela capaz, al mismo tiempo, de instruir y emancipar. No hay democracia sin la transmisión a todos nosotros del conocimiento que hace posible entender el mundo. No hay democracia sin compartir una cultura que resuene con lo que todos tienen más íntimo y que le permita, al mismo tiempo, conectarse con otros en lo que tenemos juntos de manera más universal. No hay democracia sin la formación de ciudadanos permanentes que se animen a pensar por sí mismos. No hay democracia sin el largo y paciente aprendizaje de construir un bien común que trascienda los intereses individuales. No hay democracia sin pedagogía. Es por eso que tenemos el deber de resistir: resistir, en nuestra escala y siempre que sea posible, todo lo que humilla, subyuga y separa. Transmitir lo que, al mismo tiempo, nos libera y nos une,

como dijo acertadamente el filósofo de la educación Olivier Reboul. Nuestra libertad educativa es inseparable de la implementación de una pedagogía de la libertad. No es una libertad abstracta que solo deberíamos «respetar»: «*Todos son libres de trabajar o no en la Escuela, de elegir su formación y profesión, de interesarse por las obras culturales, aprender sobre los problemas sociales, políticos, econ*ómicos y ecológicos del planeta...» Pero una libertad para construir y ganar contra todos los fatalismos. Una libertad que supone que todos encuentran en la Escuela tareas capaces de movilizarla. Que puede tomar decisiones positivas a sabiendas y no por defecto. Que es capaz de comprender que las «grandes obras» son de interés directo para y tocan los temas que más le importan. Que fue movilizada en obras colectivas que le permitieron aprehender la complejidad de los problemas que enfrentan los hombres hoy. Una libertad formada en instituciones donde uno aprende a diferir los impulsos, a respetar la otredad, a escuchar el punto de vista del otro, a discutir, a decidir colectivamente y a mantener la palabra. No tenemos nada por qué abandonar estos principios pedagógicos. Porque no provienen de la elección fugaz de las mayorías políticas, sino de la base de la profesión de maestro en una sociedad democrática, más allá de todas las circulares y reformas.

Y, en los vagabundeos de la modernidad, el profesor no tiene que reducir sus ambiciones, todo lo contrario... Frente a la dictadura de la inmediatez, debe trabajar en la temporalidad. Cuando, en todas partes, uno exalta el impulso, debe permitir el surgimiento del deseo. Contra el equilibrio de poder instituido, debe promover la búsqueda de la verdad y el bien común. Para frustrar la mercantilización de nuestro mundo, debe defender el intercambio de cultura. Para evitar la selección por error, debe incorporar el requisito para todos.

Nadie afirma que la tarea es fácil. Requiere determinación e inventiva. Intercambios, solidaridad y trabajo en equipo. Requiere coraje. Y la fuerza para nadar contra la corriente. No debemos temer a la marginalidad. Porque, más que nunca y de acuerdo con la hermosa fórmula de Jean-Luc Godard, «*es el margen el que sostiene la página*».

ANEXO
Para resistir hoy y mañana: Diez inversiones necesarias para construir una Escuela democrática

Frente a todos los que han regresado de todo sin haber ido nunca, frente a aquellos que creen que el tiempo de la pedagogía ha terminado y que estamos entrampados en la gestión, hay que decir que en materia educativa, si se ha hecho mucho, lo esencial queda por hacer. Debemos resistir, más que nunca, la opinión generalizada de que debemos volver a las lógicas selectivas. De hecho, la democratización de la Escuela sigue siendo un trabajo en progreso. Un inmenso sitio de construcción que debería movilizar todas las energías y que requiere esta «revolución copernicana», que Claparède ya definió en 1912 y por la cual los educadores no dejan de luchar. Es necesario, hoy y mañana, hacer los cambios necesarios.

1. ***Pasar del mito de la «igualdad de oportunidades» al «derecho a la educación para todos»:*** cada niño, sea quien sea, tiene derecho a ser educado. Este derecho incluye el derecho a un entorno educativo benévolo, una escolarización exigente, el derecho de acceso a los recursos documentales, culturales y deportivos necesarios para su desarrollo, el derecho al acompañamiento personal de su aprendizaje, el derecho a la asistencia que le permita la orientación. También es, por supuesto, el derecho de acceso, después de la educación obligatoria, a una formación especializada que abrirá las puertas del mundo profesional. Este derecho se aplica a todos los niños que viven en el territorio nacional sin distinción ni discriminación. Debe formalizarse en una carta que obligue a las autoridades estatales y locales conjuntamente. El corolario de este derecho a la educación es el compromiso de una política proactiva en apoyo de la formación de padres y docentes para los docentes y todos los actores sociales.

2. ***Cambiar de una «lógica central común» a una «lógica de excelencia para todos»: con el «núcleo común»,*** la Escuela recurre al aprendizaje utilitario y desalienta a los estudiantes en dificultades que

condena repetir indefinidamente la mecánica con la que tropiezan. Una «lógica de excelencia para todos» se centra, por el contrario, en articular, para todos los estudiantes, el aprendizaje técnico y su dimensión cultural. Vincula el conocimiento a la historia que ha permitido su surgimiento como una herramienta para la emancipación de los hombres; les da «sabor» y permite su apropiación. Para esto, es necesario repensar los planes de estudio de la escolarización obligatoria equilibrando y articulando la dimensión cultural y el conocimiento instrumental. También es necesario mejorar la transición de la Escuela primaria a la secundaria, en particular desarrollando intercambios de servicios entre maestros de primaria y secundaria.

3. ***Pasar de una «lógica de recuperación» a una «lógica de movilización y éxito de todos»:*** es inútil multiplicar el apoyo y los remedios de todo tipo si no nos apegamos, d ʿ primero, hacer que la enseñanza actúe como un medio para movilizar a todos los estudiantes y hacerlos triunfar. Sería una pena sugerir que la democratización de la educación es simplemente permitir que los más desfavorecidos se beneficien libremente de las lecciones privadas que ayudan a los más favorecidos a hacer frente: tal enfoque reproduciría el error de la década de 1960, cuando creía que era suficiente democratizar el acceso a la universidad para democratizar la universidad. Si bien los esquemas de ayuda y apoyo son, por supuesto, útiles, no prescinden del esfuerzo constante para mejorar la «*pedagogía ordinaria*» en las aulas. A este respecto, la formación inicial y en servicio de los docentes, el desarrollo del trabajo en equipo, el apoyo a la innovación y la creación de créditos docentes que permitan llevar a cabo proyectos deben convertirse en prioridades.

4. ***Pasar de una «lógica de enseñanza / información» a una «lógica de enseñanza / aprendizaje***»: poner los tres pilares de la pedagogía republicana y emancipadora en el corazón de la enseñanza: el enfoque experimental, la investigación documental y el proceso creativo. Es, en particular, en este contexto que debemos pensar en el uso pedagógico de las TIC. Estos pasos obviamente no excluyen períodos esenciales de formalización, análisis y síntesis. Desde esta perspectiva, es importante

promover nuevos métodos de evaluación que también permitan tener en cuenta el enfoque experimental, el enfoque documental y el proceso creativo, incluso en los exámenes.

5. ***Pasar de una «lógica: una clase, un profesor, una disciplina, un curso...» a una «lógica: un grupo de estudiantes a escala humana confiados a un grupo de adultos complementarios responsables de hacerlos trabajar y tener éxito en implementando los medios más apropiados juntos***". Se trata de permitir que los docentes, los ejecutivos educativos y el personal escolar combinen sus enfoques y habilidades para ser creativos al servicio del éxito de todos. Es en esta perspectiva que el servicio de enseñanza debe ser repensado, respetando las especificidades de esta profesión (que requiere un tiempo dedicado a la cultura personal) y promoviendo la diversificación de los métodos de enseñanza, desde el tamaño de los grupos para apoyar y la naturaleza de las actividades propuestas. Para promover esta dinámica, es necesario definir «unidades de enseñanza» a escala humana (de 60 a 100 estudiantes), que se confiarán a los equipos de maestros que tendrán la mayor parte de su servicio.

6. ***Cambiar de una «lógica tubular» a una «lógica de intercambios y encuentros»:*** además de pertenecer a una clase, una sección, un camino, un plan de estudios, cada alumno debe tener la oportunidad de conocer a otros estudiantes de otras clases, secciones, cursos, cursos... Es esencial, de hecho, que pueda, en su escolaridad y durante los mismos períodos, descubrir la otredad y ser considerado de acuerdo con sus necesidades específicas. Este principio se aplica tanto a los niños con discapacidades como a todos los demás... Por lo tanto, las reuniones basadas en la diversidad deben establecerse en marcos institucionales que permitan un aprendizaje específico (educación artística y deportiva, historia, idiomas extranjeros, etc. etc.). Esto significa en particular que, en las escuelas secundarias, las lecciones deben organizarse, reuniendo a los alumnos de los tres caminos.

7. ***Pasar de la «lógica de la orientación predeterminada» a la «lógica de la educación de elección»:*** esto presupone una mayor enseñanza de la tecnología en la universidad para todos los estudiantes (con programas centrados en el descubrimiento de profesiones) y una organización de la Escuela secundaria en torno a sectores de

actividad que incluyen cada uno, la totalidad de las formas y la promoción de los puentes entre ellos. Esto implica, de manera más general y a todos los niveles, que cada estudiante ha podido explorar las diferentes posibilidades que se le ofrecen antes de elegir entre ellos: es inadmisible, de hecho, que los estudiantes más frágiles se vean obligados a tomar las decisiones más prematuras. Sin tener la oportunidad de haber identificado lo que elegirán. La segunda clase indiferenciada eventualmente debe tener esta función para todos los estudiantes.

8. ***De una «lógica de selección natural» a una «lógica de aprendizaje permanente»:*** esto implica establecer un servicio nacional de primera infancia para acompañar a todos los niños en el descubrimiento decisivo del lenguaje y las condiciones de convivencia. Esto implica reanudar y aplicar seriamente el principio de los ciclos en la Escuela primaria. Esto implica promover sistemáticamente las herramientas para establecer pedagogías diferenciadas. Esto implica buscar fórmulas de unidades crediticias aptas para el trabajo o la validación de activos que eviten la repetición excesiva que a menudo es innecesaria. Esto implica eliminar todos los criterios de edad, sistematizar la «escolarización recurrente», etc. A la larga, esto significa que la Escuela se convierte en «el hogar de todo aprendizaje» y que abre una amplia gama de cursos que acogen a una variedad de audiencias.

9. ***Pasar de la «Lógica de los consumidores» a la «Lógica de las partes interesadas de los padres»:*** mientras los padres sientan que no tienen poder en la Escuela, intentarán hacer ejercicio poder sobre la Escuela. Por lo tanto, es necesario repensar la participación de los padres en las escuelas e instituciones para que, sin entrometerse en la profesión de maestros, estén realmente involucrados en la Escuela o el proyecto escolar. La consulta nacional entre las federaciones de padres y las organizaciones profesionales de docentes y líderes educativos debe establecerse a nivel nacional en el lugar de los padres en la Escuela.

10. ***Pasar de una «lógica del Estado controlador» a una «lógica del Estado garante y facilitador»:*** el Estado no tiene que desarrollar controles burocráticos, sino al mismo tiempo para imponer especificaciones precisas, dando los requisitos de la nación con respecto a su Escuela, y hacer que los jugadores rindan cuentas. El Estado debe ser

fuerte y firme en los valores y principios: debe garantizar la igualdad de trato en todo el territorio nacional (ofreciendo ayudas mucho más importantes que hoy a las escuelas y establecimientos que tienen que hacer frente a las mayores dificultades sociales); debe imponer una homogeneidad de los cursos que garanticen la igualdad republicana. Pero al mismo tiempo, debe estimular proyectos que, en las escuelas e instituciones, puedan incorporar mejor su política educativa. Estas reversiones son todas formas de lograr la «revolución educativa» que permitirá a nuestro país enfrentar el desafío del futuro.

Referencias bibliográficas

ABENSOUR C., SERGENT B., WOLF É., TESTEFORT J.-P. (sous la direction de), *La destruction du savoir en temps de paix*, Paris, Mille et une nuits, 2007.

ALAIN, *Propos sur l'éducation*, PUF – Quadrige, Paris, 2002.

ARENDT H., *La crise de la culture*, Paris, Folio, coll. Essais, 1989.

ARENDT H., *Condition de l'homme moderne*, Paris, Calmann-Lévy, 1993.

AVANZINI Guy, *Alfred Binet*, Paris, PUF, 1999.

BARBIANA (enfants de), *Lettre à une maîtresse d'école*, Paris, Mercure de France, 1968.

BARREAU J.-M., *L'extrême droite, l'école et la République*, Paris, Syllepses, 2003.

BARREAU J.-M., GARCIA J.-F., LEGRAND L., *L'École unique (de 1914 à nos jours)*, Paris, PUF, 1998.

BLAIS M.-C., GAUCHET M. et OTTAVI D., *Pour une philosophie politique de l'éducation*, Paris, Bayard, 2002.

BOUJON C. et QUAIREAU C., *Attention et réussite scolaire*, Paris, Dunod, 1997.

BUISSON F, *Dictionnaire de pédagogie*, édition établie par Patrick et Philippe Meirieu, Paris, Robert Laffont – Bouquins, 2017. .

CANIATO V. et MEIRIEU P., *De l'autre côté du monde : figures et légendes de la mythologie grecque*, Lyon, Stéphane Bachès Éditeur, 2002.

DE CERTEAU M., *La faiblesse de croire*, Paris, Le Seuil, coll. Points, 2003.

CIFALI M. et ANDRÉ A., *Écrire l'expérience – Vers une reconnaissance des pratiques professionnelles,* Paris, PUF, 2007.

CITRON S., *Le Mythe national – L'histoire de France revisitée*, Paris, Éditions de l'Atelier, 2008.

CLAPARÈDE É., *L'éducation fonctionnelle*, Paris, Fabert, 2003.

CONNAC S., *Apprendre avec les pédagogies coopératives*, Paris, ESF éditeur, 2015.

COUSIN O., FELOUZIS G., *Devenir collégien*, Paris, ESF éditeur, 2001.

COUSINET R., *Une méthode de travail libre par groupes*, Paris, Le Cerf, 1949.

CRAWFORD M. B., Éloge du carburateur – Essai sur le sens et la valeur du travail, Paris, La Découverte, 2010.

CRAWFORD M. B., *Contact – Pourquoi nous avons perdu le monde et comment le retrouver*, Paris, La Découverte, 2016.

DEBRAY R., *Par amour de l'art*, Paris, Gallimard, 1998.

DEHAENE S., *Vers une science de la vie mentale*, Paris, Collège de France / Fayard, 2014.

DEJOURS C., *L'évaluation du travail à l'épreuve du réel – Critique des fondements de l'évaluation*, Paris, INRA Éditions, 2003.

DELIGNY F., *Œuvres*, Paris, Éditions L'Arachnéen, 2007.

DELION P., *Tout ne se joue pas avant 3 ans*, Paris, Albin Michel, 2008.

DEWEY J., *Démocratie et éducation*, Paris, Armand Colin, 1990.

DURKHEIM É., *Les règles de la méthode sociologique,* Paris, PUF, 2004.
DURU-BELLAT M., FOURNIER M. (sous la direction de), *L'intelligence de l'enfant – L'empreinte du social*, Auxerre, Éditions Sciences humaines, 2007.
ÉCOLE DECROLY, *Cent ans _ sans temps, Bruxelles*, Fondation Ovide Decroly, 2007.
FABRE M., VELLAS É. (sous la direction de), *Situations de formation et problématisation*, Bruxelles, De Boeck, 2006.
FERRIÈRE A., *Vers une classification naturelle des types psychologiques*, Nice, Éditions des « Cahiers astrologiques », 1943.
FOUCAULT M., *Surveiller et punir*, Paris, Gallimard, 1989.
FOURNIER M., TROGER V. (sous la direction de), *Les mutations de l'école*, Auxerre, Éditions Sciences humaines, 2005.
FREINET C., *Les dits de Mathieu*, Paris, Delachaux et Niestlé, 1970.
FREINET C., *L'éducation du travail*, Paris Delachaux et Niestlé, 1978.
FREIRE P., *Pédagogie des opprimés*, Paris, Maspéro, 1974.
GABRIEL M., *Pourquoi je ne suis pas mon cerveau*, Paris, J.-C. Lattès, 2017.
GHEGUEN C., *Heureux d'apprendre à l'école. Comment les neurosciences affectives et sociales peuvent changer* l'éducation, Paris, Les Arènes, 2018.
GOIGOUX R. et CÈBE S., *Apprendre à lire à l'école*, Paris, Retz, 2006.
GRANDSERRE S., *École : droit de réponses*, Paris, Hachette, 2007.
HAMELINE D. et DARDELIN M.-J., *La Liberté d'apprendre – situation 2*, Paris, Éditions ouvrières, 1977.
HAMELINE D., « Introuvable réciprocité ? », *Éducation permanente*, Paris, n° 144, 2000, pages 11 à 20.
HAMELINE D., *L'éducation dans le miroir du temps*, Lausanne, Éditions des sentiers, coll. Loisirs et pédagogie, 2002.
HAMELINE D., *Courants et contre-courants dans la pédagogie contemporaine*, Paris, ESF éditeur, 2000.
HOUDE O., *Apprendre à résister*, Paris, Le Pommier, 2014.
HEBER-SUFFRIN C., *Partager les savoirs, construire le lien*, Lyon, Chronique sociale, 2000.
HOUSSAYE J. (dir.), *Quinze pédagogues : leur influence aujourd'hui*, Paris, Armand Colin, 1994.
ILLICH I., *Une société sans école*, Paris, Le Seuil, 1971.
IMBERT F., *Enfants en souffrance, élèves en échec*, Paris, ESF Éditeur, 2004.
JANKELEVITCH V., *Le paradoxe de la morale*, Paris, Le Seuil, 1981.
JOUAN S., *La classe multiâge d'hier à aujourd'hui – Archaïsme ou école de demain*, Paris, ESF éditeur, 2015.
KAMBOUCHNER D., *Une école contre l'autre*, Paris, PUF, 2000.
KHERROUBI M. (sous la direction de), *Des parents dans l'école*, Toulouse, Éres, 2008.

KORCZAK J., *Comment aimer un enfant*, Paris, Robert Laffont, 1988.

LAFFITTE R., *Mémento de pédagogie institutionnelle – Faire de la classe un milieu éducatif*, Vigneux, coll. Matrice, 1999.

LAPLACE C., *Pratiquer les conseils d'élèves et les assemblées de classes*, Lyon, Chronique sociale, 2008.

LE BOHEC P., *L'École, réparatrice de destins ?, Sur les pas de la méthode Freinet*, Paris, L'Harmattan, 2007.

LESCOUARCH L., *Construire des situations pour apprendre – Vers une pédagogie de l'étayage*, Paris, ESF éditeur, 2018.

LEC F., LELIEVRE C., *Histoires vraies des violences scolaires*, Paris, Fayard, 2007.

LEFORT C., *Le temps présent*, Écrits 1945-2005, Paris, Belin, 2007.

LEVINE J., *L'enfant philosophe : avenir de l'humanité*, Paris, ESF éditeur, 2008.

MADINIER G., *La conscience morale*, Paris, PUF, 1954.

MAKARENKO A., *Poème pédagogique*, Moscou, Éditions du Progrès, 1967.

MANESSE D. et COGIS D., *Orthographe : à qui la faute ?*, Paris, ESF Éditeur, 2007.

MAURIN É., *Le ghetto français*, Paris, Le Seuil, 2004.

MEIRIEU P., *L'École, mode d'emploi*, Paris, ESF éditeur, 1985.

MEIRIEU P., *Le choix d'éduquer – Éthique et pédagogie*, Paris, ESF éditeur, 1991.

MEIRIEU P., *La pédagogie entre le dire et le faire*, Paris, ESF Éditeur, 1995.

MEIRIEU P., *« La pédagogie différenciée : enfermement ou ouverture », L'École : diversité et cohérence*, Paris, Nathan, 1996, pages 109 à 195.

MEIRIEU P., *Jean Gaspard Itard : tous les enfants peuvent-ils être éduqués ?*, Mouans-Sartoux, PEMF, 2001.

MEIRIEU P., *Johan Heinrich Pestalozzi : que faire avec les enfants qui ne veulent pas de vous ?*, Mouans-Sartoux, PEMF, 2001.

MEIRIEU P., *Le monde n'est pas un jouet*, Paris, Desclée de Brouwer, 2004.

MEIRIEU P., *Lettre à un jeune professeur*, Paris, ESF Éditeur-France Inter, 2005.

MEIRIEU P., *Faire l'École, faire la classe*, Paris, ESF Éditeur, 2006 (nouvelle édition complétée).

MEIRIEU P., *École : demandez le programme*, Paris, ESF Éditeur-Le Café pédagogique-France inter, 2006.

MEIRIEU P., *Frankenstein pédagogue*, Paris, ESF Éditeur, 2007.

MEIRIEU P., *Pourquoi est-il (si) difficile d'écrire ?*, Paris, Bayard-Presse, 2007.

MEIRIEU P., *Une autre télévision est possible*, Lyon, Chronique sociale, 2007.

MEIRIEU P. (dir.), *Le plaisir d'apprendre*, Paris, Autrement, 2014.

MERCADIER J.-P., *Un journal scolaire pour réussir (à) l'école – Vers une pédagogie du chef d'œuvre*, Paris, ESF éditeur, 2017.

MOBIUS E., *La république des enfants*, Paris, Mercure de France, 1973.

MONTAGNER H., *L'arbre enfant – Une nouvelle approche du développement de l'enfant*, Paris, Odile Jacob, 2006.

MONTESSORI M., *L'esprit absorbant de l'enfant*, Paris, Desclée de Brouwer, 2003.

MOUNIER E., *Refaire la renaissance*, Paris, Le Seuil, coll. Points, 2000.

MUSIL R., *Les désarrois de l'élève Törless*, Paris, Le Seuil, coll. Points, 1995.

OURY J., « Le travail est-il thérapeutique ? », *Travailler – Revue internationale de Psychopathologie et de Psychodynamique du Travail*, n° 19, 2008, pages 15 à 34.

ORWELL G., *1984*, Paris, Gallimard, coll. Folio, 1991.

Pas de 0 de conduite, *Enfants turbulents : l'enfer est-il pavé de bonnes intentions ?*, Toulouse, Éres, 2008.

POCHET C. et OURY F., *Qui c'est l'conseil*, Paris, Maspero, 1979.

POSTMAN N., *Enseigner, c'est résister*, Paris, Le Centurion, 1981.

RANCIÈRE J., *Le maître ignorant – Cinq leçons sur l'émancipation intellectuelle*, Paris, 10/18, 2004.

RANCIÈRE J., *La haine de la démocratie*, Paris, La Fabrique, 2005.

RASPE R.-É., *Les aventures du baron de Münchausen*, traduction de T. Gauthier, Paris, Club français du livre, 1968.

REBOUL O., *Qu'est-ce qu'apprendre ?*, Paris, PUF, 1980.

REVAULT D'ALLONES M., *Le pouvoir des commencements – Essai sur l'autorité*, Paris, Le Seuil, 2006.

REY F. et SIROTA A. (coord.), *Des clés pour réussir au collège et au lycée*, Ramonville Saint-Agne, Érès, 2007.

ROBERT P., *La Finlande : un modèle éducatif pour la France ?*, Paris, ESF éditeur, 2008.

ROSENTHAL R. et JACOBSON L., *Pygmalion à l'école*, Paris, Casterman, 1973.

SAUZÈDE J.-P., *Astrologie, déterminisme et orientation : de la typocosmie d'Adolphe Ferrière à l'orientation assistée par ordinateur*, Thèse, Université Lumière Lyon II, 1996.

SNYDERS G., *Pédagogie progressiste*, Paris, PUF, 1973.

SNYDERS G., *Où vont les pédagogies non-directives ?*, Paris, PUF, 1975.

STIEGLER B., *La télécratie contre la démocratie*, Paris, Flammarion, 2006.

STIEGLER B., *Prendre soin – 1. De la jeunesse et des générations*, Paris, Flammarion, 2008.

VASQUEZ A. et OURY F., *De la classe coopérative à la pédagogie institutionnelle*, Vigneux, coll. Matrice, 2001.

ZAKHARTCHOUK J.-M., *Quelle pédagogie pour transmettre les valeurs de la République ?*, Paris, ESF éditeur, 2017.

Del mismo autor
(Principales obras en orden de publicación)

Itinéraire des pédagogies de groupe – Apprendre en groupe 1, Chronique sociale, 1984
Outils pour apprendre en groupe - Apprendre en groupe ? 2, Chronique sociale, 1984
L'école, mode d'emploi - des «méthodes actives» à la pédagogie différenciée, ESF éditeur, 1985
Apprendre… oui, mais comment, ESF éditeur, 1987
Enseigner, scénario pour un métier nouveau, ESF éditeur, 1989
Le choix d'éduquer - Éthique et pédagogie, ESF éditeur, 1991
Émile, reviens vite… Ils sont devenus fous (en collaboration avec Michel Develay), ESF éditeur, 1992
L'envers du tableau, ESF éditeur, 1993
La Pédagogie entre le dire et le faire -1- Le courage des commencements, ESF éditeur, 1995
Frankenstein pédagogue, ESF éditeur, 1996
L'école ou la guerre civile (en collaboration avec Marc Guiraud), Plon, 1997
Lettres à quelques amis politiques sur la République et l'état de son école, Plon, 1998
Des enfants et des hommes – Littérature et pédagogie, ESF éditeur, 1999
L'école et les parents (sous la direction de), Plon, 2000
La Machine-école, entretiens avec Stéphanie Le Bars, Gallimard-Folio Actuel, 2001
Repères pour un monde sans repères, Desclée de Brouwer, 2002
De l'autre côté du monde : figures et légendes de la mythologie grecque, en collaboration avec Victor Caniato, Stéphane Bachès Éditeur, 2002
Le pédagogue et les droits de l'enfant : histoire d'un malentendu, Genève, éditions Tricorne, 2002
Récits d'enfance*, Desclée de Brouwer, 2003.*
Deux voix pour une École, entretiens avec Xavier Darcos animés par Marielle Court, Desclée de Brouwer, 2003
Les devoirs à la maison, La Découverte, 2004
Le monde n'est pas un jouet, Desclée de Brouwer, 2004
Faire l'École, faire la classe, ESF éditeur, 2004
L'enfant, l'éducateur et la télécommande, entretiens avec Jacques Liesenborghs, Bruxelles, Labor, 2005
Lettre à un jeune professeur, ESF éditeur – France Inter, 2005
École : demandez le programme !, ESF éditeur – France Inter – Le Café pédagogique, 2006
Pourquoi est-ce (si) difficile d'écrire ?, Bayard, 2007
Une autre télévision est possible, Chronique sociale, 2007

L'éducation peut-elle être encore au cœur d'un projet de société ? (en collaboration avec Pierre Frackowiak), Éditions de l'Aube, 2008
Lettre aux grandes personnes sur les enfants d'aujourd'hui, Rue du Monde, 2009
L'école, le numérique et la société qui vient, en collaboration avec Denis Kambouchner et Bernard Stiegler, Mille et une nuits, 2012
Un pédagogue dans la Cité – Conversation avec Luc Cédelle, Desclée de Brouwer, 2012
Korczak, Pour que vivent les enfants, illustrations de Pef, Rue du Monde, 2013
Pédagogie : des lieux communs aux concepts clés, ESF éditeur, 2013
Le plaisir d'apprendre (sous la direction de), Autrement, 2014
Aider nos enfants à réussir, à l'école, dans leur vie, pour le monde, Bayard, 2015
C'est quoi apprendre ?, Éditions de l'Aube, Les grands entretiens d'Émile, 2015
Éduquer après les attentats, ESF éditeur, 2016
Dictionnaire de pédagogie sous la direction de Ferdinand Buisson, édition établie par Patrick Dubois et Philippe Meirieu, Robert Laffont, collection « Bouquins », 2107.
La Riposte – Écoles alternatives, neurosciences et bonnes vieilles méthodes : pour en finir avec les miroirs aux alouettes, Autrement, 2018.

Detalles de las publicaciones, investigaciones y trabajos de *Philippe Meirieu*, visite el siguiente sitio web: www.meirieu.com

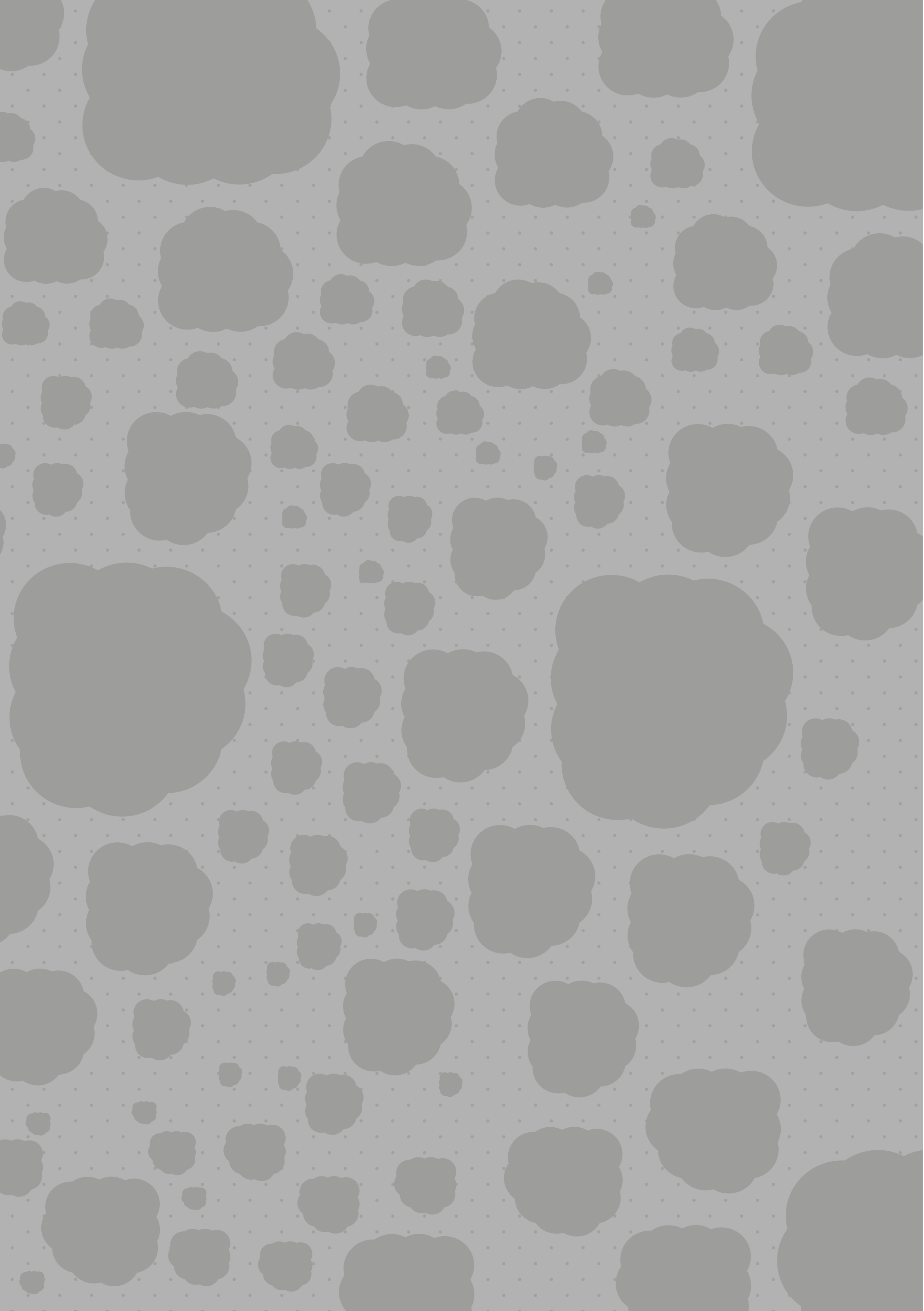






Pédagogie:
le devoir de résister

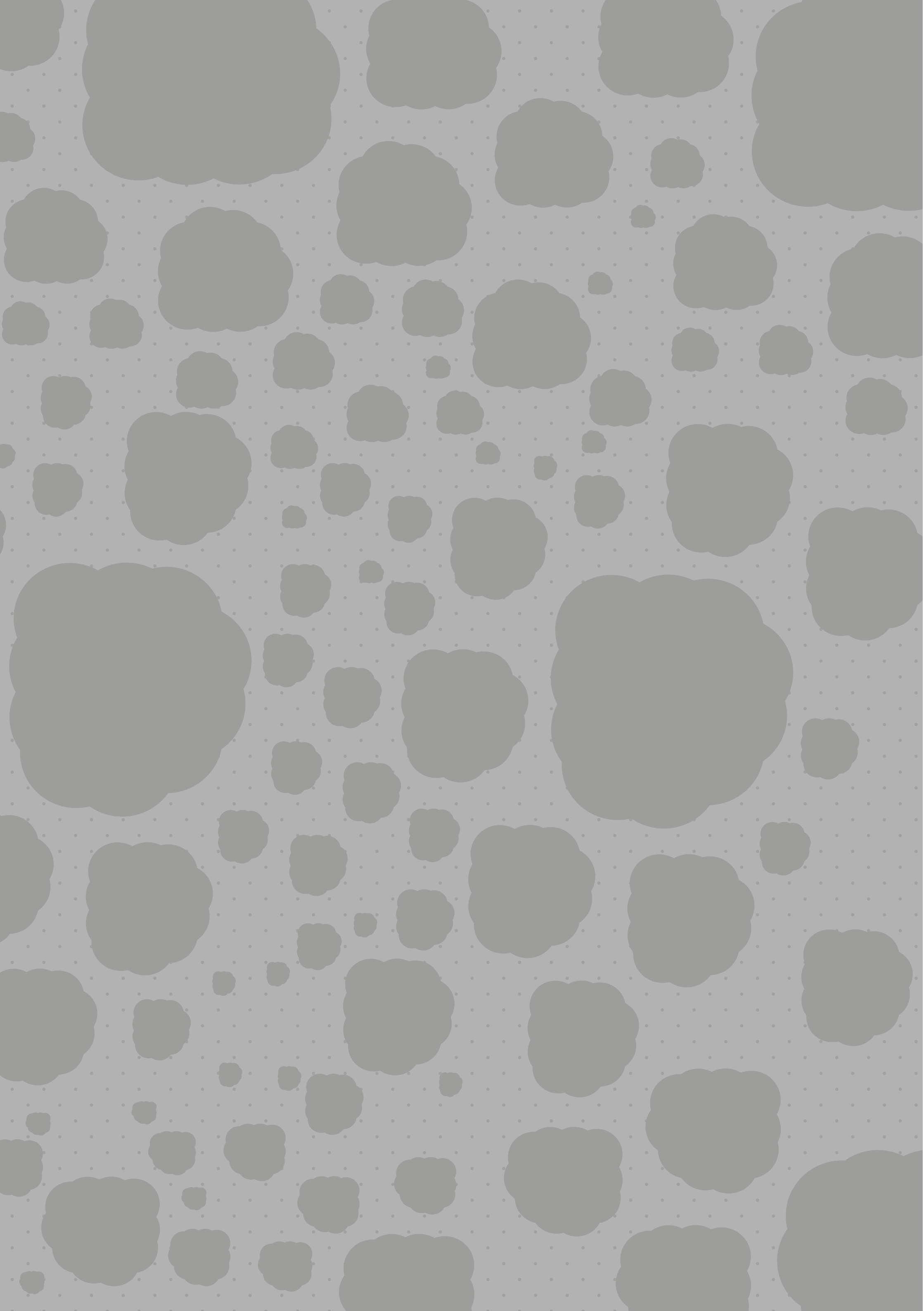
Philippe Meirieu



« Un jour, lorsque nos temps seront passés, lorsque, après un demi-siècle, une nouvelle génération nous aura remplacés, lorsque l›Europe sera tellement menacée par la répétition des mêmes fautes, par la misère croissante du peuple et par ses dures conséquences, que tous les appuis sociaux en seront ébranlés, alors, oh ! alors peut-être, on accueillera la leçon de mes expériences, et les plus éclairés en viendront à comprendre que c›est seulement en ennoblissant les hommes qu›on peut mettre des limites à la misère et aux fermentations des peuples, ainsi qu›aux abus du despotisme de la part soit des princes, soit des multitudes. »

Johann-Heinrich Pestalozzi (1746-1827)[1]

1 Tous les pédagogues que nous citons sont présentés sur le site www.meirieu.com dans la rubrique « Petite histoire des pédagogues ». Beaucoup d’entre-eux font l’objet d’une présentation par un film de la série « L’éducation en questions » consultable sous ce lien : http://www.meirieu.com/EDUCATION%20EN%20QUESTION/l_education_en_questions.htm



INTRODUCTION
Surtout, ne pas baisser les bras…[2]

L'éternel retour des « anti-pédagogues »

Nous vivons une période étrange où la société tout entière semble vouloir revenir à des formes d'éducation fondées sur l'autorité, voire sur l'autoritarisme, où, avec la caution des neurosciences et sous la pression des évaluations internationales, on remet au goût du jour les « bonnes vieilles méthodes ». Il y aurait une crise qui appellerait une « restauration ». Comment comprendre ce phénomène ?

Ce phénomène n'est absolument pas nouveau ! La pédagogie et les pédagogues ont eu à l'affronter bien souvent dans l'histoire : on ignore trop que Jules Ferry, qui était un adepte de la « méthode active », avait chargé Henri Marion, un philosophe de l'époque, de donner un cours de « science de l'éducation » à la Sorbonne : ce dernier y invitait les instituteurs à mettre l'enfant en activité et à l'accompagner dans ses découvertes plutôt que de lui « asséner des leçons ». Henri Marion fut brocardé alors par toute l'intelligentsia de l'époque. Célestin Freinet fut, lui, en butte à l'hostilité farouche des conservateurs, au point qu'il fut obligé de démissionner de l'enseignement public. En 1984, en France, Louis Legrand, qui avait publié un rapport sur le collège où il proposait la mise en place de groupes de niveaux provisoires et d'un tutorat systématique, fut traité de « Pol Pot » au cours d'une mémorable émission d'*Apostrophes* avec Bernard Pivot. La loi d'orientation de 1989, proposée par Lionel Jospin, fit se déchaîner les partisans intransigeants de la « transmission des savoirs » qui virent dans la fameuse formule « l'élève au centre » l'expression de l'abandon de toute exigence. L'histoire plus récente de notre École est l'histoire de « restaurations » successives : Luc Ferry, Xavier Darcos, Gilles de Robien et Jean-Michel Blanquer

2 Cette introduction a été écrite à partir d'un entretien réalisé avec Etiennette Vellas, rédactrice à la revue Éducateur (Suisse romande), fondatrice et militante du L.I.E.N : Lien International de l'Éducation nouvelle , créé en 2002 dans l'esprit de le Ligue Internationale de l'Éducation nouvelle de 1921.

aujourd'hui se sont positionnés comme des « sauveurs », venant rétablir, au nom du bon sens et du nécessaire pragmatisme, la rigueur que des pédagogistes aussi jargonneux que démagogiques auraient sacrifié sur l'autel de leurs ambitions.

C'est ainsi qu'au gré des alternances politiques et des changements de ministre, les « bonnes vieilles méthodes » ne cessent de « revenir » ! Même si, en réalité, on peut se demander si elles sont jamais parties ! Le quotidien de beaucoup de classes n'a guère changé depuis cent ans. Si le tableau noir a été remplacé, ici ou là, par un écran, les découpages disciplinaires comme le système de notation, l'organisation en heures de cours ou la disposition des classes sont restés largement figés. Certes, les programmes ont évolué, les élèves ont changé et le contexte sociétal est radicalement différent, mais la relation pédagogique reste globalement la même : un maître face à un groupe d'élèves du même âge et à peu près du même niveau qui font la même chose en même temps. L'entraide et la coopération, l'apprentissage par le projet, l'accompagnement dans la classe du travail personnel, la reprise d'un travail bâclé ou raté avant toute évaluation définitive, la construction collective de règles permettant de « vivre ensemble »… tout cela reste finalement assez marginal, porté par des militants pédagogiques plus suspectés pour leurs engagements qu'encouragés pour leurs initiatives.

Pourtant, dans l'imaginaire collectif, ces militants auraient pris le pouvoir et assujetti l'institution tout entière à leurs caprices de soixante-huitards forcément attardés ! Leurs idées, relayées par quelques cadres irresponsables auraient fait tâche d'huile et pollué toute l'Éducation nationale, au point que cette dernière aurait besoin aujourd'hui d'une sérieuse reprise en mains… Ce n'est pas sérieux !

Que notre École connaisse des difficultés et peine à honorer sa promesse de démocratisation, c'est évident. Qu'elle subisse, de plein fouet, les conséquences de changements civilisationnels particulièrement importants, nul ne peut le nier. Que, dans les établissements des « quartiers sensibles », il soit devenu plus difficile de mobiliser les enfants sur le travail scolaire, ce n'est que trop vrai. Qu'au quotidien, les professeurs peinent à faire intégrer à leurs élèves les exigences de la communication écrite, tous les adultes peuvent le constater… et même en comprendre les causes à l'observation de leurs propres comportements.

Ce n'est pas là la faute d'une sorte de « tsunami pédagogique » qui aurait submergé le système scolaire. C'est la conséquence d'une évolution de la société dont nous sommes collectivement responsables. Une évolution vers toujours plus d'individualisme et de ghettoïsation, toujours plus de consommation pulsionnelle et toujours moins de réflexion collective, toujours plus de satisfacrion immédiate et toujours moins de vision d'avenir.

Or – et c'est là le grand paradoxe – les idéaux de l'Éducation nouvelle, née après la Première Guerre mondiale dans un grand mouvement pour plus de fraternité entre les humains, ont donné naissance à des propositions pédagogiques capables justement d'apporter d'efficaces contre-poisons aux errances de notre hypermodernité. Soucieuse de former à la pensée critique et à la solidarité, attentive aux exigences qui pemettent le développement harmonieux de l'enfant, l'Éducation nouvelle est, plus que jamais d'actualité… Mais ceux et celles qui en ignorent l'essentiel préfèrent y voir un facile bouc émissaire, plutôt que de regarder en face nos difficultés et de s'interroger sur les moyens à mettre en œuvre pour éduquer aujourd'hui.

Un procès exclusivement à charge

Mais ce mouvement est néanmoins puissant et il ne touche pas que la France…

Effectivement, dans toute la francophonie – en France, mais aussi à Genève, au Québec et en Belgique –, nous voyons émerger, se structurer et dominer le même type de discours : *« Les enfants sont aujourd'hui des tyrans qui imposent partout leurs caprices… Les enseignants ont renoncé à la transmission exigeante des savoirs… Les pédagogues ont ruiné l'autorité des adultes… Sous leur influence, on a abandonné les notes, les classements, les sanctions… Dans les classes, on pratique maintenant la libre découverte des connaissances… On a renoncé aux exercices rigoureux, à l'entraînement systématique, à la mémorisation… Tout cela met en péril le développement individuel des élèves et notre avenir collectif… Il est temps de revenir au bon sens et d'imposer des pratiques qui permettent à l'enfant de se structurer, de retrouver le goût de l'effort et d'être récompensé selon*

ses véritables mérites… » Ces affirmations sont même devenues de véritables lieux communs. Plus personne ou presque – en particulier dans les médias – n'ose se porter en faux contre cette nouvelle « *pensée unique* ». Susurrés dans les conversations de comptoir, assénés par nos plus éminents « *philosophes* », martelés à longueur de colonnes par un ministre, ces propos ne sont plus questionnables. Pour reprendre le titre d'un ouvrage à succès, nous assisterions à « la destruction du savoir en temps de paix », une destruction pensée, organisée, mise en œuvre par un groupe de pédagogues extrêmement déterminés.

Mais ces accusations sont particulièrement injustes pour les pédagogues qui se voient accusés de tous les maux contre lesquels ils ont lutté et à qui l'on prête une influence sans commune mesure avec ce qu'ils ont représenté ou représentent en réalité. Pas un problème éducatif dont ils ne soient responsables !

Il y a, effectivement, de quoi se mettre à douter sérieusement. Qui ne douterait pas, d'ailleurs, devant la vigueur des attaques ? On peut même être tenté de succomber à ce que Vladimir Jankélévitch appelait « le vertige de la belle souffrance ». Les pédagogues ont un vieil atavisme dans ce domaine. Il leur arrive de s'enfermer dans une sorte de narcissisme de l'échec : *« Qu'il est doux d'être seul, rejeté et malheureux quand on est sûr d'avoir raison ! »* Il y a là comme une jouissance de la marginalité qui me paraît très dangereuse… qu'elle se manifeste par un repli sur des travaux universitaires « scientifiques » ou une fuite dans des comportements claniques de minorités assiégées. Je crois, au contraire, que la situation appelle, à la fois, un sursaut de lucidité et un sursaut d'engagement citoyen.

Émancipation : danger !

La lucidité inciterait plutôt au pessimisme et au fatalisme, tant le reflux est important !

Effectivement, la situation est globalement très « réactionnaire », au sens étymologique du terme. Il s'agit de « réagir » contre ce qui est perçu comme une forme de décadence éducative généralisée. Et, d'une certaine manière même, on pourrait comprendre cette « réaction » comme un phénomène inéluctable. En 1981, Neil Postman, qui avait écrit quelques

années plus tôt de fortes pages pour exalter la fonction subversive de l'enseignement, publie en France *Enseigner, c'est résister*. Il explique que l'École a un rôle thermostatique et doit, en quelque sorte, prendre le contre-pied de la température ambiante : quand dominait une société normative avec une pression familiale, religieuse et morale qui plaçait les individus en position d'assujettissement systématique, l'éducation devait avoir une fonction critique et émancipatrice. Mais, maintenant que tous les systèmes normatifs ont volé en éclats, maintenant que plus personne n'ose imposer de normes aux enfants, il reviendrait à l'éducation en général, et à l'École en particulier, de fournir les systèmes de contraintes nécessaires à toute vie sociale.

Dans cette perspective, on peut comprendre que les intellectuels qui, dans les années 1960, applaudissaient les expériences de pédagogie libertaire comme celles de Neill à Summerhill, plébiscitent aujourd'hui – surtout pour les enfants des autres, il faut bien le reconnaître - des établissements qui affichent la fermeté disciplinaire comme valeur première. Après avoir encouragé la transgression de la « morale bourgeoise », étroite et castratrice à leurs yeux, ils exigent le retour à l'ordre, nécessaire pour compenser la disparition des instances sociétales qui structuraient le sur-moi. Quand l'émancipation n'est plus contenue au sein d'une élite qui sait en faire bon usage, quand elle touche la populace des banlieues qui ignore les codes de la bienséance bourgeoise, elle devient un véritable danger public : il est temps de réagir ! Beau mouvement d'opportunisme sociologique, que les pédagogues peuvent comprendre, mais auquel ils ne peuvent se résigner. De la même manière qu'ils s'étaient donné le droit de mettre en débat les thèses libertaires d'Alexander Neill ou la non-directivité de Carl Rogers, ils doivent débusquer aujourd'hui l'impensé du « retour à l'ordre » et se demander ce que les nouveaux lieux communs éducatifs nous préparent.

Pédagogie et démocratie

En effet, ne peut-on pas craindre que ce retour à l'ordre nous fasse oublier les valeurs fondatrices de la démocratie ?

L'École n'est pas une « institution démocratique », au sens où les élèves y disposeraient du pouvoir et pourraient décider de tout ce qui s'y fait. Les élèves, tant qu'ils sont mineurs, ont un statut qui n'est pas celui de citoyen à part entière. En revanche, l'École est un lieu essentiel de *formation à la démocratie*. On peut imaginer une dictature sans École, avec simplement un catéchisme idéologique et des systèmes de contrainte. On ne peut pas concevoir de démocratie sans École. Pas de démocratie sans des citoyens formés à la compréhension des problèmes collectifs, capables de prendre leurs distances avec tous les dogmatismes et de définir ensemble, au-delà des intérêts individuels légitimes, « le bien commun ».

Claude Lefort définit la démocratie comme *« une forme de société dans laquelle les hommes reconnaissent qu'il n'y a pas de garant ultime de l'ordre social, dans laquelle les hommes consentent à vivre dans l'épreuve de l'incertitude. [...] Il n'y a pas de condensation, explique-t-il, entre le pouvoir, la loi et le savoir, ni d'assurance possible de leurs fondements. L'exercice du pouvoir est matière à un débat interminable »*. Il n'est pas certain que nous soyons prêts à assumer cette démocratie-là : longtemps encore, sans doute, serons-nous fascinés par les théocraties de toutes sortes, par le dogme qui vient du ciel ou l'homme providentiel qui résout tous nos problèmes… Le débat démocratique n'est pas de tout repos, mais il reste, je crois, le seul horizon possible si l'on veut une société à hauteur d'homme.

Et former les jeunes générations à cette capacité de débattre est la tâche de l'École. Contre les coagulations fusionnelles et les emballements tribaux, mais aussi contre toutes les formes d'abandon à un *leader* charismatique ou de confiance aveugle dans des experts « objectifs », l'École doit apprendre aux élèves à exprimer et structurer des points de vue, à identifier les faits et à découvrir les marges de manœuvre, à repérer les enjeux et les leviers dans les collectifs… bref, à devenir des citoyens lucides capables de s'impliquer dans une société démocratique. Aucun renoncement au pouvoir de l'adulte dans cette démarche, bien au contraire : une préparation rigoureuse, la construction de cadres structurés, une organisation avec des rôles pour chacun, un travail précis sur des textes et des documents exigeants, une vigilance de tous les instants.

Ainsi entendue, comme travail sur les conditions d'émergence d'un sujet autonome dans un collectif solidaire, la pédagogie a partie liée avec la démocratie. Et je crains que les antipédagogues ne manifestent, en réalité, par leurs incantations sur le retour à l'ordre, ce que le philosophe Jacques Rancière nomme la « haine de la démocratie ».

La pédagogie contre l'infantile

Restent les questions concrètes et quotidiennes des parents et des enseignants qui assurent que les jeunes sont devenus intenables, qu'ils sont de plus en plus difficiles… Il faut bien répondre à ces demandes. Et comment faire si l'on récuse les solutions passéistes et autoritaristes ?

Chacun, en effet, mesure à quel point il est devenu difficile d'éduquer les enfants aujourd'hui. Chacun observe la montée de comportements préoccupants dans la jeunesse, comme la violence ou les addictions. Chacun constate que beaucoup d'enfants sont particulièrement excités, incapables de fixer leur attention, en proie à une agitation permanente. Chacun sait que les élèves d'aujourd'hui sont massivement surinformés et qu'ils ne parviennent pas à faire le tri entre les milliers de données de toutes sortes qui les assaillent en permanence. Chacun voit bien, aussi, que les valeurs traditionnelles de l'École – « *Travaille et tu réussiras !* » – sont largement démenties par les faits. Dans ces conditions, il est évidemment plus facile d'incriminer de « *méchants pédagogues* » que de s'interroger sur nos responsabilités collectives.

Or cette pensée paresseuse est, en même temps, injuste et dangereuse : injuste, parce que les pédagogues sont, précisément, des gens qui travaillent depuis toujours – et aujourd'hui plus que jamais – sur la manière d'apprendre à un enfant à surseoir à ses impulsions, à se concentrer sur un travail, à être exigeant en matière de connaissances. Dangereuse, parce qu'en fonctionnant sur le principe du bouc émissaire, on s'interdit de regarder la situation en face et de réagir en conséquence.

En réalité, nous assistons aujourd'hui à une conjonction de phénomènes de société complètement inédite : d'un côté, ce que j'appelle l'infantile – et non pas l'enfance – est érigé en mode de fonctionnement général de notre système. D'un autre côté, face aux comportements des enfants et des adolescents, notre société ne cesse de

proclamer sa volonté de mettre en place et de renforcer des dispositifs de plus en plus normatifs : détection précoce des sujets potentiellement dangereux, évaluations systématiques dans tous les domaines et en permanence, « traçage » des individus de la petite enfance à leur mort, mise en place de systèmes de contrôles de plus en plus sophistiqués, etc. Cette contradiction, évidemment, n'en est pas une : on ne peut exalter le caprice et stimuler la concurrence systématique sans, simultanément, se prémunir contre les risques d'explosion inhérents à cette « libération ».. Le « libéralisme » du « chacun pour soi » a besoin de l'autoritarisme pour qu'un semblant de collectif puisse demeurer et que l'on évite de basculer dans la guerre de tous contre tous.

Mais peut-on traiter cet infantile autrement que par la répression? L'infantile, c'est une étape probablement nécessaire du développement d'un sujet : nommé « *narcissisme enfantin* » par les les psychologues, « *égocentrisme initial* » par les psychanalystes, il correspond à ce moment de la croissance d'un sujet où, encore dans la toute-puissance, il tente de construire une relation avec l'altérité. Cette altérité est vécue par lui comme une altération, aux contraintes difficiles à accepter : entendre que le monde résiste à sa volonté et qu'il faut lui obéir pour pouvoir lui commander n'est pas facile. De même, il est difficile d'accepter que l'autre et les autres ne sont pas complètement à notre disposition, que leurs souhaits ne correspondent pas aux nôtres et que nous devons apprendre à *« faire avec eux ».* Enfin, il est très compliqué d'accepter que l'autre ait raison contre nous, contre nos propres intérêts : cela impose un effort pour se décentrer, abandonner l'impérialisme de son propre point de vue, se dégager de l'immédiateté et du « *tout, tout de suite* ».

Or l'éducation est, précisément, un accompagnement qui permet à l'enfant d'entrer dans un dialogue avec l'altérité. Mais un « *dialogue* » précisément : il ne s'agit pas d'arracher par la force l'enfant de son trône d'enfant-roi, au risque qu'il n'attende que l'occasion d'y remonter pour prendre sa revanche. Il s'agit de créer des situations où le dialogue de l'enfant et des autres, de l'enfant et du monde, soit possible et fécond. C'est là, au fond, ce que cherchent les pédagogues depuis longtemps et c'est sans doute pourquoi, en dépit de postures épistémologiques différentes

et de malentendus persistants, ils ont trouvé chez des psychologues comme Jean Piaget, Lev Vygotsky ou Henri Wallon, des modélisations acceptables de l'apprentissage et du développement.

Sortir de l'oscillation entre l'autoritarisme et le laxisme

Pourtant les adversaires de la pédagogie considèrent tout cela comme une démission et la promotion de la tyrannie enfantine…

C'est l'inverse. Toute la pédagogie est un travail compliqué – rien de magique, en effet, dans une démarche de ce type ! – pour aider l'enfant à se dégager de la logique du caprice. Logique du caprice qui est devenue, précisément, le moteur essentiel de l'organisation économique de nos sociétés sous le nom de « *pulsion d'achat* ». Car tel est bien le message répété à l'infini par les médias et repris en chœur par la publicité : « *Tes désirs sont des ordres ! Surtout ne réfléchis pas ! Passe à l'acte… le plus vite possible !* ».

Ainsi l'infantile est-il massivement promu, chez les enfants, évidemment, mais aussi chez les adultes dont la régression psychologique devient la condition de notre croissance économique. Conjoncture assez inédite dans l'histoire des hommes et aux termes de laquelle la société tout entière travaille en quelque sorte contre la pédagogie, contre cet accompagnement nécessaire à l'enfant pour qu'il puisse sortir de l'infantile.

Dans ces conditions, on peut se demander si les injonctions répétées en faveur du « *retour de l'autorité* » à l'École ne sont pas une manière pour nos contemporains d'assumer l'infantilisme dominant et de demander aux enseignants de porter seuls la responsabilité de la frustration nécessaire à toute éducation. Comme l'écrit le psychologue Laurent Carle : « *Le paradoxe de la situation éducative moderne consiste à placer l'enfant-roi au centre de la famille, à lui accorder tous les achats inutiles qu'il demande et, par ailleurs, à exiger qu'il se soumette en classe, avec une docilité débile, aux règles capricieuses d'adultes inconstants.* » Paradoxe ou, plus exactement, comme l'analyse Sylvain Grandserre, « *complémentarité de deux attitudes qui se nourrissent et se justifient l'une l'autre* ». Complémentarité qui fait passer à la trappe, en réalité, le vrai travail pédagogique, car juxtaposer « *l'enfant-roi* » et « *l'enfant assujetti* » ne permet nullement, en effet, d'accompagner l'émergence

d'une liberté. Cela nous engage, tout au contraire, dans une oscillation infernale entre le « *fais comme tu veux* » et le « *fais comme je veux* », à mille lieues d'une éducation qui tente d'instituer, dans la durée (et, donc, avec des tâtonnements, des allers-retours, des temps d'accélération et de pause, des moments de découverte et des moments de formalisation), un projet commun.

C'est pourquoi, pour sortir de l'oscillation entre autoritarisme et laxisme qui caractérise notre société, il est plus important que jamais de « *faire de la pédagogie* ». C'est aussi la seule manière de construire une véritable autorité : une autorité qui autorise. Car c'est bien là le nœud : il n'y a pas de crise de l'autorité aujourd'hui, il y a une crise du futur. Car, nous l'avons dit, pas d'éducation sans frustration, sans sursis à l'acte, sans renoncement à la jouissance immédiate. Mais la frustration n'est éducative que si elle est promesse de réalisations futures. Elle ne contribue au développement du sujet que si elle lui permet de métaboliser son énergie. Il ne s'agit pas simplement de « *contenir* » les forces archaïques, de s'opposer aux débordements de la subjectivité. Il s'agit de permettre aux sujets de s'intégrer et, plus fondamentalement, de s'engager dans un collectif. Le collectif seul, en effet, est constructeur d'autorité légitime, formateur du citoyen. Et la pédagogie nous fournit des modèles – certes imparfaits et provisoires – pour penser et accompagner ce mouvement.

Penser l'histoire sans mythifier le passé

Mais nous assistons justement à une demande forte d'un retour à des organisations du travail ou à des méthodes d'enseignement d'un autre temps, comme l'organisation par degrés et non par cycles, le redoublement, les méthodes de lecture syllabiques, l'uniforme, les récitations systématiques, etc. À quoi attribuer précisément tout cela ?

Je crois qu'il faut inscrire tout cela dans une situation globale : des changements civilisationnels d'une très grande rapidité et sans précédent (alors que la vie quotidienne des Occidentaux d'origine modeste n'avait pratiquement pas bougé en deux millénaires, tout a été bouleversé complètement en un siècle), la découverte, en peu de temps, d'enjeux majeurs qui concernent la pérennité même de notre monde, l'effondrement des grands récits, la montée de la médiatisation et de modes de

communication inédits… Il est clair que, dans ce tohu-bohu, le repli sur un passé mythifié est une solution facile. Dans les situations d'inquiétude majeure, les « *discours de la décadence* » font toujours recette. Ce sont des discours qui placent l'âge d'or en amont et ne nous proposent que d'y revenir. À l'opposé des « *discours de la révolte* », ils obturent le futur et interdisent d'imaginer d'autres alternatives au présent que ce qui aurait déjà existé. De plus, ils empêchent de regarder le passé du point de vue de l'histoire : en ontologisant des formes données d'organisation, ils ne permettent ni de comprendre en quoi elles ont été un progrès, ni pourquoi elles peuvent devenir des obstacles pour avancer. La nostalgie du passé est toujours corollaire d'un refus de l'Histoire. Or, à mes yeux, c'est ce refus de l'Histoire qui est la clé de ces régressions.

En refusant l'histoire, en effet, on s'interdit de comprendre la situation de notre École. On porte sur elle des jugements qui ne tiennent aucun compte ni des changements de l'environnement, ni même de l'évolution considérable de nos ambitions éducatives et scolaires. En réalité, la société évalue toujours le niveau de son école – qui, aujourd'hui, dit-on, ne cesse de baisser – à l'aune de ses ambitions. Le niveau nous paraît plus bas aujourd'hui parce que, nous avons tous, individuellement et collectivement, des ambitions beaucoup plus grandes pour nos enfants. *C'est, comme le montre bien Vincent Troger, « l'illusion du Marathon de New York » : plus il y a de gens qui font le Marathon de New York, plus la moyenne des temps réalisés est « mauvaise »… Mais cela ne signifie pas que le niveau sportif de la population baisse, bien au contraire ! En réalité, indépendamment des évolutions sociales et curriculaires* – qui font que les élèves maîtrisent aujourd'hui d'autres savoirs que ceux d'il y a 50 ou 100 ans – nous passons notre temps à comparer les « *niveaux* » avec un mètre étalon différent. Et, plus l'ambition est grande, plus la comparaison nous fait apparaître un niveau bas. Simple question de perspective !

L'imposture des « fondamentaux »

Mais il y a bien, objectivement, des problèmes de niveau dans certains domaines, comme la maîtrise de la langue ?

Effectivement, il y a un grave problème de maîtrise de la langue écrite en particulier. Nul ne peut plus le nier aujourd'hui. C'est, d'ailleurs un phénomène qui interroge l'ensemble de la société : n'oublions pas, en effet, que l'effondrement de l'orthographe et la baisse des capacités d'écriture longue touchent aussi bien les adultes qui ont été formés avec les « bonnes vieilles méthodes » que les enfants. C'est le statut même de l'écrit qui est en jeu. Nous sommes en train de perdre la signification anthropologique de l'écrit : nous n'envoyons plus que des signaux pour échanger immédiatement de courtes informations ; nous ne prenons plus le temps d'élaborer des textes longs, que leur auteur peut relire et corriger, que leur destinataire peut étudier et conserver. J'ai proposé, il y a quelques années déjà, de faire de l'écrit une grande cause nationale, de multiplier les incitations sociales à l'écriture différée – de la lettre d'amour à la démarche technique ou au débat d'idées –, d'imposer aux administrations de renoncer au style télégraphique, d'aider au développement d'une presse citoyenne et de proximité, de multiplier les aides aux petits éditeurs… sans oublier, bien sûr, toutes les formes d'écriture électronique qui peuvent être de formidables occasions d'échanges authentiques dès lors qu'on sort de l'éructation immédiate, de l'insulte anonyme ou des banalités.

En réalité, d'ailleurs, je ne fais que rappeler là une des obsessions des pédagogues historiques qui ont toujours fait de l'écrit – de la correspondance scolaire à la gazette, du texte libre aux exercices d'invention calligraphique – un des « fondamentaux » de l'éducation. Et il y a de quoi s'inquiéter quand on entend ce terme de « fondamentaux » utilisé aujourd'hui pour désigner des apprentissages mécaniques de règles ou d'opérations : certes, ces apprentissages sont nécessaires, mais ce ne sont pas des fondamentaux, ce sont des outils au service des véritables fondamentaux qui relèvent, eux, de la construction d'un rapport humain au monde. Les fondamentaux authentiques de l'éducation, ce sont l'apprentissage du sursis, l'élaboration d'une parole assumée, la modélisation du monde, la construction du collectif.

L'entrée dans l'écrit est l'un des fondamentaux. Mais « entrer dans l'écrit », c'est entrer dans le projet d'écrire d'abord. C'est s'engager dans un travail complexe avec la trace et le temps. C'est se mobiliser dans un échange différé et construit… pour lequel la maîtrise des questions orthographiques et grammaticales est absolument nécessaire, mais ne peut, en aucun cas, suffire). C'est l'anthropologie qui est « fondamentale » : ce qui fait de l'élève un humain, participant pleinement à « l'humaine condition » dont parle Montaigne. Les techniques sont indispensables, mais ce ne sont que des outils. On va les chercher quand on en a besoin et l'on s'appuie sur eux pour aller de l'avant, mais ils ne sont porteurs, en eux-mêmes, d'aucun dynamisme, d'aucun projet. Ils ne dispensent jamais de l'engagement du sujet dans sa propre histoire auquel travaille le pédagogue.

Une génération inculte ?

On souligne aussi le fait que nos élèves n'ont plus de connaissances historiques, sont ignorants de notre patrimoine et s'avachissent dans des formes de « culture jeune » abrutissante. Pour certains, ce serait la faute des pédagogues !

Il me semble difficile d'imputer aux pédagogues la responsabilité de la formidable accélération de l'Histoire que nous vivons… de même que je ne crois pas qu'ils soient impliqués dans les industries audiovisuelles, le développement des jeux vidéo ou de la musique techno !

En revanche, les pédagogues ont toujours été très sensibles à la question du lien entre les générations qui est mis à mal aujourd'hui. Le phénomène est traditionnel et relève, lui aussi, de l'anthropologie : les jeunes générations sont toujours plus mobilisées sur les innovations techniques tandis que les plus âgées sont attentives aux valeurs du patrimoine. Et, pour avancer sans oublier notre histoire, pour faire face au présent en s'appuyant sur notre passé, il faut que les anciens transmettent aux nouveaux leurs savoirs tandis que les nouveaux transmettent aux anciens leurs savoir-faire. Or, c'est ce lien entre les générations qui ne fonctionne plus correctement et cela dépasse très largement la question scolaire… Un exemple : j'ai participé, il y a quelques années, à un jumelage entre une maison de retraite et deux classes d'informatique

d'un lycée professionnel. Les pensionnaires volontaires se sont vus offrir un ordinateur portable et deux élèves ont été affectés à chacun d'eux pour leur formation. Ce qui s'est passé là est extraordinaire : non seulement les élèves ont été des tuteurs remarquables, non seulement l'informatique a permis, à beaucoup de ces personnes âgées, de sortir de leur solitude, mais le dialogue s'est noué au-delà de toute espérance : les nouveaux venus en informatique ont fait découvrir aux jeunes des pans entiers de leur histoire qu'ils ignoraient et les jeunes leur ont fait visiter leurs sites Internet préférés… sur lesquels ils ont pu, pour la première fois, avoir un regard décalé et critique.

Nous sommes là au cœur d'une démarche pédagogique traditionnelle… mais bien trop oubliée par la modernité qui enferme les personnes dans des ghettos au lieu de favoriser les rencontres improbables. Les pédagogues historiques ont toujours été sensibles à cela, jusqu'à Ivan Illich dont le livre *Une société sans École*, paru en 1971, devrait être relu aujourd'hui non comme un manifeste contre l'institution scolaire mais comme l'expression d'un impératif, celui de retisser des liens entre des personnes, des groupes et des générations qui s'ignorent.

Enfin, s'agissant de la « culture jeune », il faut regarder les choses de près : certains phénomènes sont effectivement très préoccupants, comme la montée de toute une imagerie « gothique » et d'une idéologie paganiste qui envahit aussi bien les jeux vidéo que les « antennes ouvertes » de certaines radios. Sous couvert d'*Héroic Fantasy*, d'un côté, et de liberté de parole, de l'autre, on fait l'éloge de la brutalité virile et du machisme archaïque. La violence des gestes et des propos est acceptée comme allant de soi. Toute forme d'intériorité et de conscience est tournée en dérision. L'affirmation de soi et le plaisir immédiat sont les seules « valeurs » proposées par des machineries médiatiques qui n'ont qu'un seul objectif : exploiter les pulsions archaïques des adolescents, leur proposer de les exprimer de manière toujours plus sophistiquée techniquement, afin de les assujettir à jamais comme clients… Nous ne sommes pas si loin de ce qui fonctionne dans les processus de radicalisation : on troque la recherche de la vérité contre la certitude de la posséder, l'échec solitaire contre la perspective d'une réussite collective, le statut d'exclu contre celui d'élu.

La pédagogie ne saurait trop réagir contre de tels phénomènes : il nous faut proposer aux jeunes de véritables alternatives, en particulier à travers l'éducation artistique si malmenée aujourd'hui. À travers une réhabilitation des grands récits que nous devons apprendre à raconter à notre tour. À travers des activités qui permettent aux jeunes de métaboliser leur violence et d'en faire un acte créateur. Fernand Deligny écrivait déjà en 1949 : *« Si l'éducateur, sous prétexte de ne pas perdre de temps, refuse de parler aux enfants leur propre langue, il y aura toujours des commerçants prêts à le faire et la surenchère commerciale saura jouer de toutes les attirances, les mélanger pour ne pas manquer la vente… »*. On mesure ainsi le danger considérable que font courir à la jeunesse ceux et celles qui prétendent aujourd'hui qu'à l'École, l'éducation n'est plus de mise et qu'il faut se replier sur « l'instruction pure ».

Bien sûr, il existe, aussi bien dans le domaine musical que dans celui des bandes dessinées, de l'animation numérique ou de la création cinématographique, de véritables œuvres : les mangas en sont de bons exemples. Et il nous faut, tout à la fois, savoir entendre ce que nous disent les jeunes à travers ces formes d'expression et leur permettre de faire des ponts entre elles et les productions plus classiques de notre patrimoine. Entendre d'abord. L'univers des *otakus* – ces jeunes fascinés par les mangas, Internet et les jeux vidéo – exprime cette difficulté inédite des adolescents : comment exister dans le virtuel ? Comment affirmer son identité et faire de vraies rencontres dans un univers dématérialisé ? Comment, quand le réel n'est plus accessible que par le virtuel, accéder à une relation bien « réelle » avec autrui ? Comment garder forme humaine quand tout est dissous dans l'infini indiscernable des réseaux électroniques ? Et, quand on regarde les images des mangas, on est frappé par les angoisses dont elles sont porteuses : comment exister aujourd'hui quand on n'est plus enfant et pas encore adulte ? Comment aimer l'autre sans le vampiriser ? Comment vivre la matérialité de son corps face aux canons esthétiques dominants ? Comment assumer sa sexualité sans basculer dans la violence ? Autant de questions anthropologiques essentielles. Autant de thématiques qu'il nous faut parvenir à traiter, sans violer les personnes dans leur intimité. Et comment ne pas voir que c'est justement en les prenant au sérieux que nous retrouverons

avec nos élèves le chemin des grandes œuvres, de la mythologie grecque aux grands romans de science-fiction, de la poésie de Villon au théâtre de Kantor ? La pédagogie a toujours été cet art de « faire des ponts », de relier les êtres entre eux à travers la culture, de les articuler avec leur passé pour les rendre capables de créer leur avenir.

Articuler finalités et modalités

Quiconque regarde les choses de près verra, effectivement, que les pédagogues sont infiniment attachés à la transmission de la culture… Et pourtant les débats continuent ! Tout se passe comme s'il y avait, d'un côté, ceux qui sont partisans des savoirs et refusent toute pédagogie et, de l'autre, ceux qui, au nom de la pédagogie, récusent les savoirs. Comment en sortir ?

Plutôt que de s'enferrer dans des débats stériles, il me paraîtrait plus fécond de se mettre d'accord le plus clairement possible sur les ambitions de notre École et de chercher quels sont les moyens qui permettent de les atteindre. Chercher, c'est-à-dire inventer. Loin de la pensée facile, alimentée par les illusions technologiques, qui croit que tout a été fait et que nous disposons d'une sorte de réservoir de solutions toutes faites dans lesquelles nous n'avons qu'à puiser. Ainsi, par exemple, j'ai beaucoup travaillé sur la question des « *rituels scolaires* » qui est essentielle pour les pédagogues : on constate qu'effectivement les rituels du passé ont été très largement abandonnés et que nous manquons aujourd'hui de rituels permettant d'instituer le travail scolaire, de spécifier des lieux, de structurer l'attention, etc. Face à cette carence, il y a deux manières de réagir : soit on cherche dans le passé mythifié des rituels qu'il faudrait restaurer (les rangs, la blouse, les sanctions et les prix, etc.), soit on se demande quels rituels pourrait-on inventer pour aujourd'hui. On se pose alors des questions nouvelles sur l'organisation de l'établissement, la fonction de la classe, les horaires, l'utilisation des technologies, le travail en équipe des enseignants, la place de l'École dans la Cité, l'architecture scolaire, etc.

De même, sur la question très importante de la maîtrise de la langue écrite : on peut vivre dans la nostalgie des rédactions du certificat d'études qui étaient, effectivement, des textes souvent bien écrits quoique

fâcheusement stéréotypés. Mais l'important est plutôt de se demander aujourd'hui comment redonner à l'écrit la rigueur nécessaire pour qu'il reste un objet du « *monde commun* ». Il faut intégrer les contraintes et les ressources apportées par l'informatique. Il faut réhabiliter systématiquement la correspondance et le travail sur les brouillons, promouvoir les travaux d'écriture longue, faciliter l'accès à la presse et aux livres. Il faut s'interroger aussi, peut être, sur une possible réforme de l'orthographe, limiter les règles inutiles et, simultanément, être plus ferme sur l'application des règles fondamentales. On est alors dans une attitude prospective dont je souhaite, évidemment, qu'elle fasse l'objet d'une réflexion collective et citoyenne.

Pour avancer, je crois qu'il faut s'interroger sans relâche sur le rapport entre les finalités et les modalités, et refuser obstinément de confondre les unes et les autres. Nous vivons malheureusement dans une institution qui, trop oublieuse de ses finalités, se crispe sur ses modalités. Organiser des classes – homogènes ou hétérogènes –, prévoir des emplois du temps, programmer des évaluations… tout cela, ce sont des modalités qu'il faut examiner au regard de nos finalités. Il est d'ailleurs habituel, dans l'histoire des institutions, que des modalités, qui ont constitué un progrès à un moment donné de l'histoire, deviennent obsolètes et constituent une entrave à leur développement. Il faut donc réaffirmer nos finalités : l'École est faite pour apprendre. Mais aussi pour apprendre *ensemble*. Et pour apprendre en construisant son *autonomie*… À partir de là, on doit chercher en commun, inventer, imaginer des modalités adaptées, avoir le courage de créer.

Clarifier les valeurs en jeu

Justement, on accuse les « réformateurs » de s'être approprié l'École, d'avoir imposé leurs vues contre la majorité, d'exercer une sorte de dictature intellectuelle. Qu'en pensez-vous ?

Pour ma part, je crois que nous devons aujourd'hui clarifier les choses plus que nous ne l'avons fait. En particulier, il faut distinguer fermement, sur le plan épistémologique et politique, les « *sciences de l'éducation* » de la pédagogie : dans les sciences de l'éducation, on est sur le registre du débat scientifique et l'on doit se donner les moyens de tenter de « faire

le vrai » ; en pédagogie, s'il y a des connaissances importantes à avoir – en particulier dans le domaine de l'histoire, de la sociologie et de la psychologie de l'enfant, des didactiques et des neurosciences –, s'il faut penser avec la plus grande rigueur possible, on n'est pas du tout dans le domaine de « la science » : on ne peut se passer d'une réflexion sur les valeurs.

Ainsi, par exemple – et je force volontairement le trait – un « *scientifique* », bardé de diplômes et de validations en tous genre, pourrait bien m'expliquer que, pour que les élèves apprennent à lire vite et bien, l'implantation d'électrodes sur leur cerveau et la mise en place d'un système de surveillance directe de leurs activités mentales par des caméras à positons sont des moyens particulièrement efficaces… Le pédagogue que je tente d'être ne céderait pas pour autant. Il continuerait à affirmer que, pour lui, un apprentissage n'est formateur que s'il allie, dans le même temps, acquisition de connaissances et projet d'émancipation dans un collectif solidaire.

Pas plus qu'aucune autre question éducative, la lecture, en effet, ne peut être comprise comme un phénomène « objectif » éclairé par les seules théories « scientifiques », qu'elles viennent des neurosciences ou de la sociologie. Apprendre à lire, c'est un acte qui engage le sujet, un acte politique, comme l'a si bien montré le pédagogue brésilien Paulo Freire. C'est pourquoi toutes les méthodes pour apprendre à lire ne se valent pas : certaines permettent de penser le monde et de se penser dans le monde ; d'autres consistent simplement à faire ânonner des syllabes et déchiffrer des textes aussi stimulants que : *« Papa cherche sa pantoufle sous son lit. »* Certaines méthodes, parce qu'elles associent étroitement l'écriture qui encode et la lecture qui décode, permettent d'accéder à un véritable pouvoir : le pouvoir de lire, qui est la condition du plaisir de lire. D'autres, en revanche, présentent la lecture comme l'obligation de se soumettre à des mécaniques : elles peuvent amuser, un temps, le petit enfant, qui répète en imitant comme un personnage de boîte à musique ; mais elles ne mettent en place aucun rapport d'interrogation sur le texte, elles ne forment pas un « sujet lecteur ». Ainsi ne faut-il pas réduire la question de la lecture à celle de l'efficacité à court terme des mécanismes de déchiffrage, ni même à celle de la compréhension des textes : la question de la lecture à l'École est celle de l'émancipation par la lecture,

celle de la « valeur du lire ». Et sur ce sujet comme sur tous les autres, dans une École qui se veut démocratique, la liberté pédagogique n'a de sens qu'articulée à une pédagogie de la liberté.

De même, sur la question des cycles à l'école primaire, qui a fait l'objet d'un recul important dans le canton de Genève ou au Québec et qui est tombée dans l'oubli en France, je regrette que le débat n'ait pas été posé plus clairement en termes de valeur. Certes, le problème du redoublement est très grave : c'est un immense gâchis psychologique, pédagogique et économique. Certes, la question de l'individualisation du suivi des élèves est décisive : c'est, sans doute, une des clés de la lutte contre l'échec scolaire… Mais l'enjeu de la mise en place des cycles ou des classes multi-niveaux, comme l'enjeu du maintien des classes uniques rurales, est d'abord éthique et politique, au sens le plus noble de ce terme : il s'agit de proposer des structures qui facilitent les échanges et l'entraide, qui permettent de briser le « collectif frontal » des élèves juxtaposés pour susciter des projets fondés sur l'enrichissement réciproque et la coopération. Globalement, je crois qu'il aurait fallu être, à la fois, plus clair et plus ambitieux : dire que nous voulions promouvoir les cycles parce que c'est le choix de l'hétérogénéité et que nous ne cherchons pas seulement que nos élèves apprennent, mais aussi qu'ils apprennent à *apprendre ensemble* ? Dans ce domaine, comme dans tous les autres, les recherches et les travaux scientifiques peuvent éclairer les pratiques… mais non permettre de décider mécaniquement du principe organisateur de l'institution scolaire !

Tant que les « réformateurs » resteront dans le néopositivisme, ils resteront des technocrates et des idéologues : technocrates parce que cherchant à déduire leurs projets de nos seules « connaissances objectives. Idéologues, parce que cette déduction est une illusion qui camoufle les valeurs auxquelles on adhère en sous-main. L'idéologie, ici, consiste à passer abusivement du descriptif au prescriptif, à esquiver les choix axiologiques en prétendant que « les faits dictent leur loi ». Ainsi la rationalité technocratique est elle-même une idéologie. Car décider de s'y soumettre est un choix. En revanche, poser clairement la question des finalités et s'interroger collectivement sur les modalités et les enjeux désidéologisent le débat. Cela oblige chacun à se découvrir, à dire quelle École et quel monde il veut.

Résister à l'hégémonie de l'évaluation quantitative

Mais ne sommes-nous pas acculés à raisonner de manière technocratique en raison de l'hégémonie de l'évaluation ? Partout, on doit rendre des comptes et les politiques éducatives sont de plus en plus tributaires des résultats des évaluations internationales.

Sur la question de l'évaluation, je crois que nous manquons de courage. Il faudrait affirmer plus clairement que « le travail scolaire n'est pas une marchandise » et refuser bien plus fermement de voir nos activités réduites seulement à ce qui en est quantifiable et mesurable… On n'a pas suffisamment dénoncé l'aberration pédagogique que constitue, à l'École, le « pilotage par les résultats ». Non qu'il faille être indifférent aux résultats, mais parce qu'à l'inverse, nous savons trop bien que les vrais résultats de l'éducation ne sont ni immédiatement ni directement observables. Soyons clairs : seul le dressage peut être « piloté par les résultats », car on peut en observer directement les effets et, surtout, ces effets sont réductibles à des réflexes conditionnés standardisés. En éducation, on pilote avec des valeurs et des projets… et l'on régule son action à l'observation des résultats. Mais l'observation, alors, ne doit pas se limiter pas au repérage de la reproduction mimétique de mécanismes, voire de compétences ; elle doit prendre en compte la manière dont les élèves se mettent en jeu, sursoient à leur violence, se dégagent des images qui leur collent à la peau, s'engagent dans des tâches nouvelles, s'impliquent dans un collectif, donnent des formes symboliques créatives à ce qui les habite. L'enseignant est donc infiniment attentif aux résultats, bien trop attentif aux véritables résultats pour se laisser impressionner par des batteries de tests réducteurs. L'enseignant sait qu'il a à rendre des comptes et il est bien trop respectueux de sa mission pour accepter de la réduire à la production d'indicateurs chiffrés.

Comme le montre bien le philosophe, spécialiste de l'analyse du travail, Christophe Dejours, il y a, dans tout travail, des dimensions « immatérielles » irréductibles à toute évaluation technocratique. Et le psychanalyste Jean Oury explique, lui, que le « travail vivant » est « inestimable », dans les deux sens du terme : *« Ça vaut combien un élève qui ose écrire un poème, qui se met à jouer avec des chiffres, qui n'a plus peur de prendre la parole devant ses camarades, qui découvre*

le sens d'une carte de géographie et s'ébahit devant un tableau ? Ça vaut combien un enfant qui sourit et dit bonjour le matin en arrivant à l'école ? En réalité, ne serait-ce pas, plutôt, une faute professionnelle pour le professeur ? »

C'est pourquoi, parmi bien d'autres raisons, les professeurs des écoles se sont mobilisés contre les programmes du primaire imposés par Xavier Darcos en 2008 ; c'est pourquoi ils s'inquiètent aujourd'hui des « ajustements des programmes », publiés à la va-vite par le Conseil supérieur des programmes à la demande du ministre en juin 2018 et qui brisent, une nouvelle fois, les équilibres qui permettaient d'articuler des temps de découverte et des temps de formalisation, des apports culturels et des apprentissages techniques, des projets collectifs et un suivi individuel. En insistant exclusivement sur des savoir-faire standardisés, quand ce n'est pas mécanisés, au détriment de l'engagement de l'élève dans un projet culturel – écrire pour communiquer, lire pour comprendre – ils risquent d'être totalement contre-productifs sur le registre même qu'ils prétendent améliorer : quand on n'entrevoit pas au service de quoi peuvent être mis des apprentissages techniques, on ne se mobilise guère pour les effectuer.

Tout se passe, en effet, comme s'il fallait, à chaque instant, pouvoir vérifier les acquis immédiats et alimenter en continu les cours de la bourse scolaire : les résultats de la multitude d'évaluations qu'on met en place ne tarderont pas – nul n'en doute – à être disponibles sur Internet pour les parents qui voudraient développer des stratégies de retour sur investissement à court terme ! On prétend respecter la demande des familles : en réalité, on la méprise car on réduit leurs enfants à un produit manufacturé !

Quant aux comparaisons internationales, elles doivent être utilisées avec précaution. Ainsi, si l'on observe les systèmes scolaires de deux pays qui sont dans le peloton de tête des enquêtes PISA, la Finlande et la Corée du Sud, on ne peut qu'être frappé par le fait qu'ils sont diamétralement opposés. Ce sont deux pays qui « produisent » des enfants de quinze ans « performants », mais ni dans les mêmes contextes, ni avec les mêmes finalités. Le système finlandais se veut « respectueux » des besoins et des rythmes des enfants, limite la compétition et sait s'émanciper de la « forme scolaire » de la classe homogène… quand le

système scolaire de la Corée du Sud, comme celui de Changaï, est fondé sur un entraînement intensif, une concurrence acharnée stimulée par une multitudes d'évaluations et de concours, une sélection drastique dès la fin de l'école primaire et une pression considérable sur les parents pour qu'ils redoublent la journée de classe par plusieurs heures de cours supplémentaires payants. À cet égard, PISA ne nous dit en rien quelle est l'École idéale : elle nous donne des résultats chiffrés sur des exercices particuliers de deux systèmes dont les effets, évidemment, ne peuvent se limiter à ce qui est mesurable par ses tests. PISA nous donne simplement des éléments d'appréciation sur la pertinence de telle ou telle organisation scolaire au regard d'un projet éducatif et de société que nous ne pouvons nous exonérer de choisir et de construire nous-mêmes.

Certains considérent le système finlandais comme particulièrement intéressant et souhaitent qu'il nous inspire. On peut les comprendre. Mais, outre que les spécificités du pays et son histoire rendent intransposables certains modes d'organisation, les réalités auxquelles nous avons à faire face ne sont pas les mêmes : la Finlande ne connaît pas les mêmes problèmes d'émigration que nous, elle n'a pratiquement pas d'enseignement privé, les modalités de gestion des établissements n'ont rien à voir avec ceux de notre service public et les modes de vie familiaux n'ont pas évolué comme les nôtres. Bien sûr, il faut regarder de près comment les choses s'y passent ; mais non avec l'illusion d'y découvrir des recettes infaillibles à appliquer. La question n'est pas de savoir si nous devons copier la Finlande, mais si, au regard du profil d'élèves que nous voulons former, nous pouvons nourrir notre propre inventivité en examinant des dispositifs qui semblent fonctionner ailleurs. Là encore, il faut relativiser l'évaluation et ne pas en faire un outil mécanique de pilotage. Les comparaisons internationales peuvent éclairer les politiques éducatives, en aucun cas elles ne peuvent les dicter.

L'École comme institution publique

Croyez-vous toujours en l'École publique ? Si oui, que dire à ces enseignants qui durant des années travaillent sans relâche à rénover cette École et se retrouvent rejetés avec les réformes auxquelles les États renoncent, y compris par ceux qui les ont poussés à innover ?

Je crois plus que jamais à l'École publique. Je crois en l'École comme institution publique. Et le mot « institution » est ici essentiel. Une institution n'est pas un service dont la qualité se juge à la satisfaction des usagers. Une institution incarne des valeurs. Comme l'institution judiciaire incarne la justice, l'École doit incarner le projet d'instruire et d'émanciper toutes et tous. Projet utopique, peut-être, mais projet fondateur de notre démocratie. Et projet incompatible avec les tentations libérales qui nous assaillent de toutes parts…

Ce qui distingue, en effet, une « institution de la République » d'un « service au public », c'est que la République garantit la qualité de l'institution par des régulations citoyennes, tandis que, dans un service, la qualité est produite par la concurrence entre les offres et les choix des consommateurs… Pourquoi l'École ne peut-elle pas être un service ? Parce que, dans un service, on assiste à une multiplication d'offres inégalitaires entre lesquelles les initiés peuvent faire leur marché, ne laissant aux plus démunis que les seconds ou troisièmes choix ! Parce que, dans une logique de service, quand on est mécontent ou en difficulté, quand on observe un dysfonctionnement ou qu'on se sent lésé, on va chercher satisfaction ailleurs, chez un concurrent et, si nécessaire, en déboursant des sommes importantes. Tandis qu'une institution doit prévoir, en interne, des mécanismes de recours permettant de trouver ou de construire sur place des solutions.

Or nous voyons aujourd'hui triompher l'idée que la qualité de notre École ne pourrait être garantie que par la mise en concurrence : mise en concurrence des personnes, des écoles et des établissements, de l'État avec les collectivités territoriales, du secteur public avec le secteur associatif ou privé, des « écoles traditionnelles » avec les « écoles alternatives ». Je ne dis pas qu'il ne se passe rien d'intéressant dans les « écoles alternatives », mais, d'une part, elles sont loin d'être toutes exemplaires en matière de mixité sociale et idéologique, au point de devenir parfois des « écoles

claniques », et, d'autre part, elles risquent de fonctionner comme des « soupapes de sureté » pour privilégiés tandis que l'enseignement public serait condamné, à terme, à scolariser le « tout-venant » de manière médiocre.

On renonce ainsi à ce qui fonde la conception républicaine et démocratique de l'institution scolaire : construire un « creuset social » où les enfants puissent apprendre ensemble, tout à la fois, ce qui les unit et ce qui les libère, impliquer tous les acteurs – enseignants, personnel de service et cadres éducatifs, parents et élèves, partenaires de proximité – dans un collectif solidaire qui cherche à ce que nul ne se trouve jamais dans une impasse scolaire.

Car voilà l'École que nous attendons : une École qui ne se résigne jamais à laisser partir quelqu'un sans lui proposer une solution. Une École qui associe chacun à la recherche de ces solutions. En respectant les prérogatives réciproques, mais sans frilosité. Pourquoi les élèves ne seraient-ils pas associés à la réflexion sur les méthodes d'apprentissage, la construction des emplois du temps ou l'organisation des évaluations ? Pourquoi les parents ne pourraient-ils pas travailler avec les enseignants et les éducateurs pour confectionner les outils de liaison, améliorer les procédures d'orientation ou réfléchir sur le bon usage d'Internet ? Pourquoi les partenaires associatifs, sportifs et culturels, ne pourraient-ils pas imaginer avec les professeurs des interactions et complémentarités entre l'École et son environnement ? Pourquoi les artisans d'un quartier ne seraient-ils pas associés à la mise en place d'activités pédagogiques pour remobiliser les décrocheurs ?

Au bout du compte, à l'inverse de l'idéologie actuelle qui fait du marché la solution à tous nos problèmes, l'École pourrait montrer la voie et faire de la réflexion collective le creuset d'un travail sur une éducation plus juste et plus ambitieuse. Ainsi conçue, l'École deviendrait elle-même son propre recours et n'abandonnerait pas le terrain à ceux et celles qui spéculent sur l'angoisse des familles.

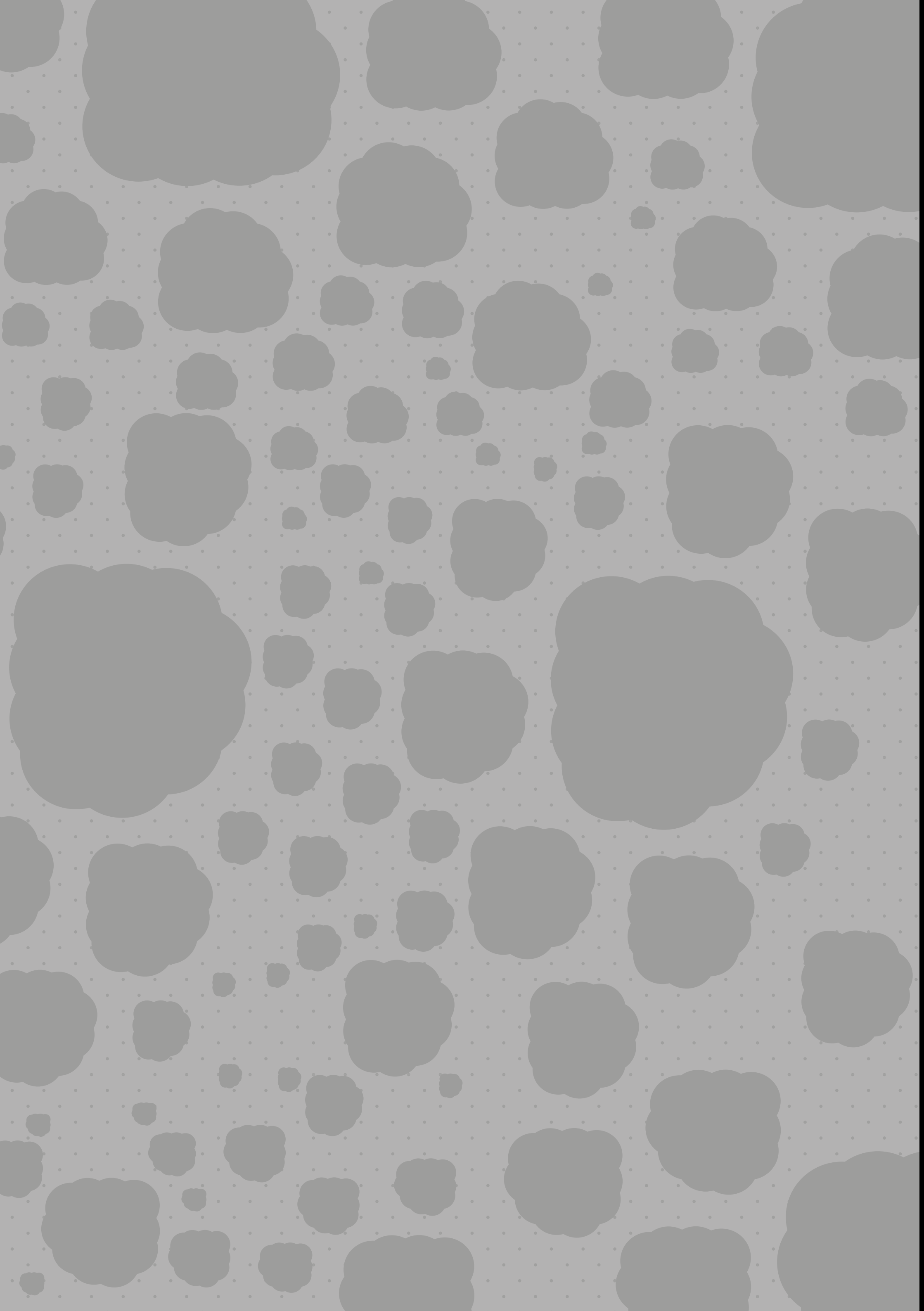
Déjà, ici ou là, des choses avancent. En ces temps de régression et de repli, ceux qui travaillent sans relâche pour rendre l'École publique plus accueillante, plus démocratique et plus émancipatrice sauvent l'honneur. Je comprends qu'ils se sentent souvent trahis par « les pouvoirs publics » et que, parfois, ils se découragent. Mais je ne

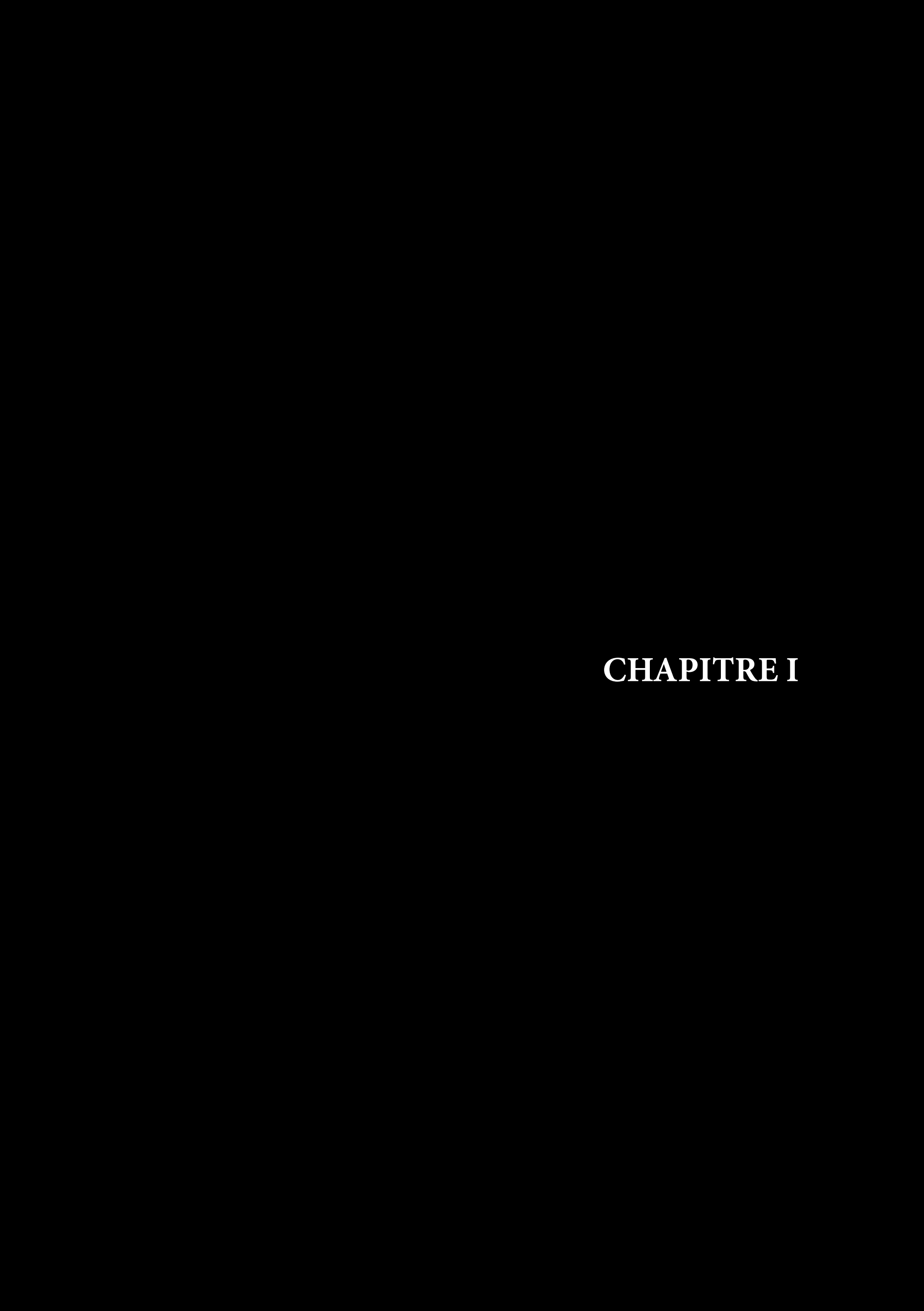
voudrais pas qu'ils baissent les bras. Quand tant de nos contemporains ont les yeux tournés vers le passé pour mieux cacher leur fuite en avant vers la catastrophe, des enseignants, des élèves, des parents, des élus et de simples citoyens incarnent, dans notre École, la construction patiente de l'avenir. Autant dire l'essentiel.

Si c'était à refaire…

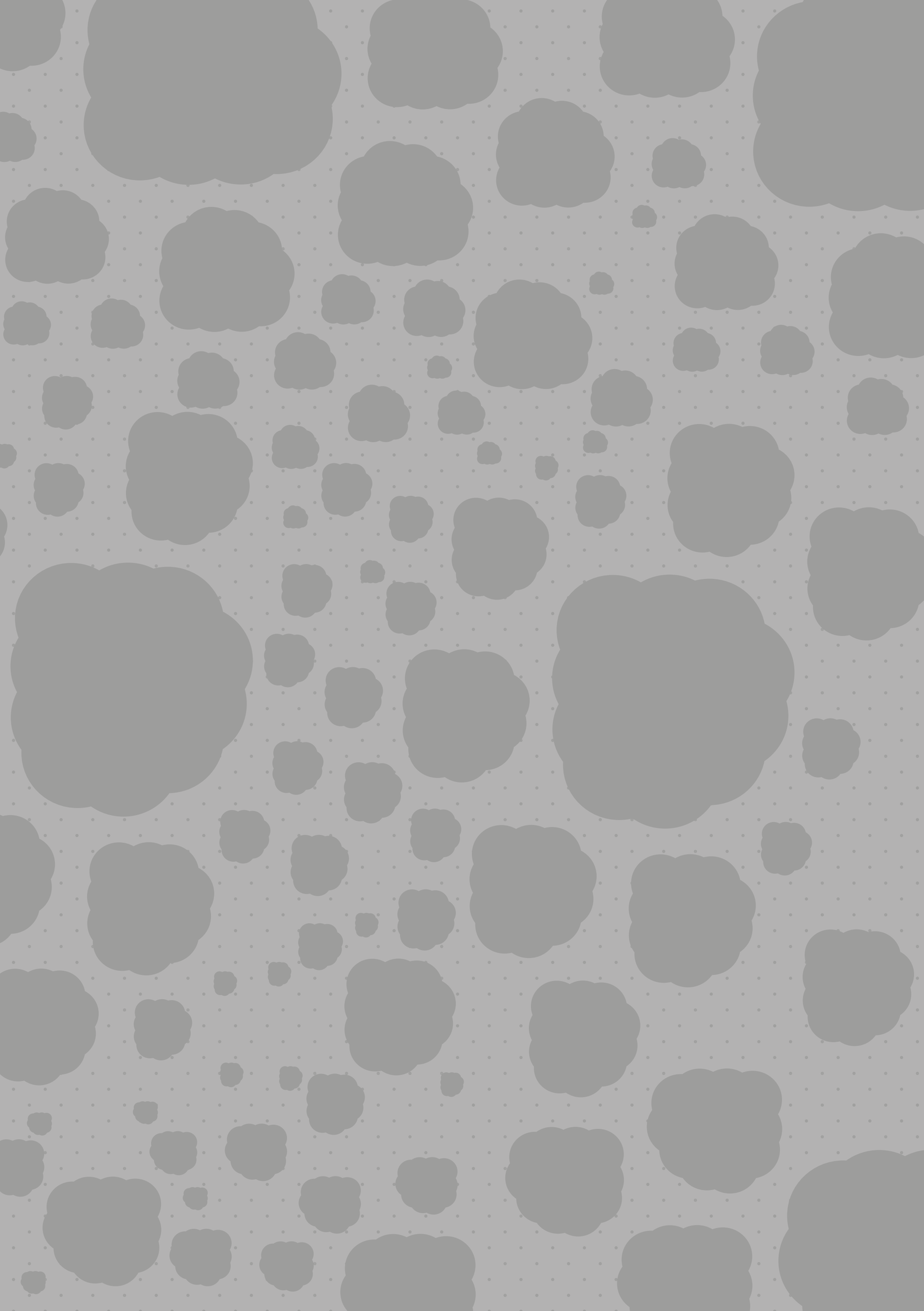
Vous avez eu, vous-même, des responsabilités politiques en France dans l'organisation du système scolaire. Vous avez été expert et tenté de transformer les choses… Regrettez-vous de l'avoir fait ?

Nullement ! Je crois bien, d'ailleurs, que la plupart des pédagogues ont cru, à un moment ou à un autre, à la possibilité de l'avènement du pédagogique dans le politique. D'une certaine manière, c'est très utile d'y croire : cela permet d'inventer des choses nouvelles, de mettre à l'épreuve ses convictions, de se frotter aux résistances des êtres et des choses. Il y a une vraie fécondité dans cette démarche : elle oblige à chercher et rend modeste à la fois… Il faut y croire et, en même temps, accepter que le politique soit radicalement hétérogène au pédagogique. Cela permet, simultanément, aux pédagogues d'espérer et aux responsables politiques de garder leur nécessaire autonomie.





CHAPITRE I



CHAPITRE 1
Faut-il en finir avec le pédagogisme?

Ainsi, serions-nous en train d'en finir avec le pédagogisme. Grâce aux assauts de ceux qui confondent « *l'École de la République* » avec les images pieuses de leur enfance, grâce aux « intellectuels » qui se lamentent sur la baisse d'exigences qu'ils ne s'appliquent pas à eux-mêmes, grâce aux apports des neurosciences qui légitiment le retour à la « syllabique » et aux exercices formels de mémorisation mécanique, grâce au soutien inlassable d'un ministre « pragmatique » qui met, enfin, un terme aux activités de ces agitateurs pervers qui avaient pris nos enfants en otage… Dehors ces adultes immatures et irresponsables qui, en lieu et place de la transmission rigoureuse des savoirs pour laquelle ils sont payés, s'adonnent à l'écoute démagogique des élèves, mélangent allégrement Bach et le rap, Gala et Albert Camus, le théorème de Pythagore et les résultats du PMU ! Affaire de salubrité publique donc. De retour à la civilisation contre la barbarie. Il ne reste plus qu'à clouer les pédagogistes au pilori des médias, à officialiser le retour aux « *bonnes vieilles méthodes* », à « *restaurer l'autorité des professeurs* »… et l'École française va, du jour au lendemain, résoudre tout à la fois, la question de l'échec scolaire, de la violence des jeunes, de la formation des citoyens, de la résistance nécessaire au crétinisme télévisuel, des relations entre les enseignants et les familles, etc.

Relayé par tous les éditorialistes, le ministre de l'Éducation nationale lui-même ne cesse de le répéter : « Impossible de sacrifier encore des générations d'élèves ! Il faut mettre un terme à trop d'années d'errance pédagogiste. »

Un adversaire improbable

Résumons brièvement ce que l'on reproche au pédagogisme :

1. Il affirme que l'élève doit « *construire son propre savoir* » et abolit, par là, la dénivellation essentielle entre celui qui sait et celui qui ignore.
2. Il développe une technocratie jargonnante qui obscurcit les savoirs qu'il est censé transmettre.

3. Il ne fait pas la différence entre les œuvres de culture et la médiocrité médiatique.
4. Il participe d'une idéologie égalitariste qui cherche à détruire les élites et à niveler notre société par le bas, mettant en péril l'avenir de la civilisation.
5. Enfin, il s'inscrit dans le prolongement de l'utopie libertaire soixante-huitarde en s'agenouillant devant *l'enfant-roi*. Cette perspective, d'ailleurs, serait devenue la doctrine officielle de l'Éducation nationale depuis 1981, formalisée par la loi de 1989 qui plaçait « *l'élève au centre du système scolaire* »… doctrine heureusement abolie aujourd'hui !

Ainsi défini, le pédagogisme n'est même plus une ambulance où tenterait de survivre un blessé encore capable de quelques mauvais coups, c'est un corbillard ! Aucun enseignant, aucun formateur, aucun universitaire en sciences de l'éducation ne le revendique. Personne, aujourd'hui, n'entre en classe pour annoncer aux élèves qu'il n'a rien à leur apporter et qu'il va simplement les écouter s'exprimer, convaincu que les savoirs émergeront spontanément de leurs échanges. Nulle part, on n'organise des assemblées générales pour faire choisir les adolescents entre un atelier de hip-hop et l'étude de la géographie. À l'exception peut-être de quelques « écoles démocratiques », dans l'enseignement privé hors contrat, où les « éducateurs » prétendent laisser aux enfants une totale liberté, on ne trouve guère d'établissement où les adultes revendiquent l'abolition de toute forme d'autorité et proclament qu'ils se moquent des programmes et des examens. Tout au contraire : partout les enseignants s'obstinent à mettre les élèves au travail, cherchent – parfois désespérément – comment les mobiliser durablement sur les tâches scolaires, s'efforcent – souvent au prix d'une immense fatigue – d'inventer des moyens pour leur transmettre la culture à laquelle ils sont légitimement attachés. Et, justement, ce que l'on dénonce comme du pédagogisme, c'est l'ensemble des expériences, des projets et des travaux susceptibles de les aider dans leurs entreprises, autrement dit la pédagogie elle-même !

Par un tour de passe-passe particulièrement préoccupant, la pédagogie est identifiée aujourd'hui comme la cause de ce contre quoi elle lutte depuis toujours : l'inattention et le désintérêt, la facilité et le

caprice, la médiocrité et la violence. Qu'on discute de ses propositions, rien de plus normal. Les pédagogues, d'ailleurs ne s'en sont jamais privés : Célestin Freinet critiquait le formalisme des outils de Maria Montessori, Fernand Oury le naturalisme des positions de Freinet… Daniel Hameline n'a pas attendu Luc Ferry pour condamner les errances de la non-directivité et Georges Snyders fut un combattant infatigable contre toutes les tentations de renoncement aux ambitions culturelles de l'École.

Au sein de la pédagogie et tout au long de son histoire, il y eut toujours, et il y a encore aujourd'hui, de nombreuses tensions : on y trouve des références aussi bien à Rousseau – dont la « pédagogie négative » est souvent confondue avec le refus de toute contrainte – qu'à Helvétius – qui croit que tous les moyens sont bons et que « l'éducation peut tout, même faire danser les ours ». On se revendique de Kant – qui assume une part de « dressage » du « petit d'homme » – ou de Reich – qui fait une confiance totale dans « la pulsion vitale » et prône l'absolue liberté. On s'inscrit dans la tradition chrétienne – qui place le souci du plus pauvre au cœur de son projet – ou dans la tradition marxiste – qui fait de la lutte des classes et de « l'éducation critique » les piliers de l'éducation. On a une vision catholique et cléricale de la transmission – qui privilégie la verticalité du clerc – ou une vision protestante et « libérale » du rapport aux savoirs – qui promeut le « libre examen » et le débat entre pairs. Plus précisément, les pédagogues sont loin d'être unanimes sur certaines propositions qui leur sont, pourtant, systématiquement attribuées : ainsi, l'individualisation de l'enseignement, imaginée dès 1905 par Helen Parkhust aux États-Unis, s'est heurtée à de nombreuses objections et fut l'objet d'âpres débats entre ceux qui pensent déduire les modalités d'enseignement de la « nature » de l'enfant et ceux qui voient là une forme d'enfermement. Plus récemment, les partisans d'une approche technique de la « *transposition didactique* » ont affaire à forte partie avec ceux qui, comme moi, mettent en avant le primat du sujet…

Mais tous ces débats s'inscrivent à l'intérieur d'un même questionnement fondateur : quelles situations mettre en œuvre pour permettre à tous les élèves d'apprendre ? Ils témoignent d'une même exigence : ne jamais désespérer de quelqu'un. Ils participent d'une même espérance : ne laisser personne à l'extérieur du cercle de l'humain.

Les antipédagogues, eux, ignorent ces débats et disqualifient *a priori* toute réflexion pédagogique. Ils dénoncent systématiquement comme des malfaiteurs tous ceux et toutes celles qui consacrent leur énergie à imaginer des moyens pour aider les élèves à apprendre et à grandir. Ils utilisent volontiers l'insulte et pratiquent l'intimidation : *« Vous avez détruit l'orthographe ! Ne protestez pas, vous savez parfaitement ce que je veux dire ! »* Il est sans doute vain de tenter de les convaincre tant leur suffisance est grande. Mais il n'est pas inutile de donner quelques arguments à ceux qu'agace leur arrogance.

Le triomphe de l'ignorance

Les antipédagogues ignorent notre histoire. C'est, en effet, Jules Ferry lui-même, dans un discours prononcé le 2 avril 1880 qui affirme : *« Les méthodes nouvelles qui ont pris tant de développement, tendent à se répandre et à triompher : ces méthodes consistent, non plus à dicter comme un arrêt la règle à l'enfant, mais à la lui faire trouver. Elles se proposent avant tout d'exciter et d'éveiller la spontanéité de l'enfant, pour en surveiller et diriger le développement normal, au lieu de l'emprisonner dans des règles toutes faites auxquelles il ne comprend rien. »* Voilà donc un dangereux soixante-huitard qui destitue le professeur pour lui substituer un « *animateur* » socioculturel ! Il fait d'ailleurs, contre toute attente, des émules parmi le corps des très sérieux inspecteurs généraux : ces derniers signent en effet, le 13 septembre 1890, dans le *Bulletin administratif du ministère de l'Instruction publique*, une circulaire dans laquelle ils affirment que l'objectif de l'enseignement est d'« *habituer les élèves à trouver eux-mêmes les informations dans les documents* » : dangereux précurseurs des travaux personnels encadrés, des itinéraires de découverte et autres démarches documentaires ! En octobre 1952, Charles Brunold, physicien, directeur de l'enseignement du second degré, affirme lui aussi : *« Il ne s'agit plus d'offrir aux élèves*

un bilan de connaissances, mais de montrer par quelles voies l'esprit est parvenu à de telles acquisitions. » Voilà de quoi inquiéter, déjà, les partisans de ce que Charles Brunold dénonce comme « *une pensée dogmatique et déductive* ». Plus encore, et l'inimaginable presque : c'est Jean Zay, ministre de l'Éducation nationale du Front populaire, assassiné à la fin de la Seconde Guerre mondiale par la milice, qui signe, dans le *Journal officiel* du 9 octobre 1938, un texte qui se termine par ces mots : *« Vers l'enfant, centre commun, tous les efforts ne doivent-ils pas converger ? »*

Des efforts que Jean Zay déploie, malgré des difficultés parlementaires inouïes, dans tous les domaines : en élevant l'âge de la scolarité obligatoire, en mettant en place des « activités dirigées » dans les classes, en organisant une aide à l'orientation, en développant les bourses, en imposant l'éducation physique et sportive pour tous, mais aussi en créant la médecine et la radio scolaire, le CNRS et le Festival de Cannes… Parce qu'il avait une vision cohérente de l'éducation, de la culture, de la justice sociale et de la démocratie, Jean Zay a été le plus grand de nos ministres de l'Éducation nationale : il a perçu, de manière particulièrement prophétique, à quel point toutes ces questions étaient liées et il n'a cessé de défendre une « pédagogie globale au service de l'homme en devenir ». Il conviendrait, aujourd'hui plus que jamais, de revisiter son œuvre exemplaire et de s'inspirer de sa démarche : pour réarticuler les nécessaires évolutions de l'École avec la réflexion sur les droits et les devoirs des médias, pour ne pas oublier que l'enfant a aussi un corps, des rythmes biologiques et des besoins physiologiques qu'on ne peut indéfiniment sacrifier aux intérêts des adultes, pour ne pas confondre la justice sociale et l'organisation – sous couvert de discrimination positive – de la concurrence entre les exclus, pour impulser à nouveau une véritable éducation artistique et culturelle, pour favoriser un travail solidaire entre l'Éducation nationale et l'Éducation populaire.

Mais en réalité, les contempteurs du pédagogisme ignorent l'Éducation populaire, son histoire et ses acquis. Ils imaginent que les « méthodes actives » sont la version scolaire d'un scoutisme gentillet : ils oublient qu'elles ont été portées par le mouvement ouvrier depuis près de deux siècles, théorisées dans les universités populaires et expérimentées dans la formation syndicale. Ils croient que « le collège unique » est un

bâtard du catholicisme social et du libéralisme giscardien : ils oublient que c'est un projet républicain formalisé, dès 1918, par les Compagnons de l'Université nouvelle et repris, en 1945, dans le Plan Langevin-Wallon, dont les auteurs ne sont pas suspects de sympathie pour la droite. Ils imaginent que « la construction par l'enfant de ses propres savoirs » est une excroissance de mai 1968, qui sape l'autorité des enseignants : ils oublient Joseph Jacotot et Jean Piaget, John Dewey et Roger Cousinet, Édouard Claparède et Lev Vygotsky… tous convaincus que la fermeté du maître, la précision de ses consignes, la richesse des matériaux qu'il propose aux élèves et la rigueur de leur suivi sont les conditions indispensables de tout apprentissage. Ils pensent que la pédagogie coopérative est une songerie d'autogestionnaires attardés pour petits-bourgeois en goguette : ils oublient Benjamin Profit et Célestin Freinet, Frantisek Bakulé et Fernand Oury, le travail au quotidien avec des enfants démunis et exclus, la volonté de les outiller pour qu'ils aient enfin une place dans le monde. Ils se figurent que les droits de l'enfant ont été inventés pour justifier la loi d'orientation de 1989 et autoriser le port du voile à l'école : ils oublient Maria Deraimes et le combat des Maçons, Francisco Ferrer et son athéisme militant, Janusz Korczak, le médecin juif de Varsovie, tous militants de la reconnaissance des droits de l'enfant…

En réalité, les antipédagogues, qui prétendent défendre la culture, sont des incultes. Pire encore : alors qu'ils se parent souvent des oripeaux de la tradition, ils en sont les dangereux liquidateurs.

Un danger pour la démocratie

Mais les antipédagogues font aussi peser sur notre démocratie un véritable danger. Ils stigmatisent, en effet, l'égalitarisme et n'hésitent pas à s'attaquer à l'un des trois principes fondateurs de notre République : l'égalité. Pour eux, l'égalité en éducation serait synonyme de médiocrité. On rougit d'avoir à rappeler que l'égalité n'est pas l'uniformité, que le droit pour tous les enfants d'accéder aux fondamentaux de la citoyenneté est consubstantiel au projet démocratique. Que, dès lors que « *le peuple fait la loi* », chaque individu doit pouvoir comprendre le monde et ses enjeux.

Que l'égalité d'accès à ce que « *nul ne doit ignorer* » n'interdit nullement, bien au contraire, l'accès de chacun à l'excellence dans un domaine qu'on lui aura fait découvrir et qu'il aura choisi.

Comment ignorer que l'instruction obligatoire – inscrite dans nos textes fondateurs – impose de tout mettre en œuvre pour que nul ne soit condamné à la marginalité ?

En pourfendant les « projets scélérats de l'École unique », conformément à la grande tradition de l'extrême droite, les antipédagogues récusent l'expression de « culture commune » qu'ils considèrent comme une idéologie dangereuse : ce serait une sorte de condensé minimaliste de slogans et de savoir-faire, un prêt à penser douteux, cheval de Troie des dogmes libéraux-libertaires, avec pour vocation de normaliser les élèves et de contrôler les esprits…

Face à cela, les antipédagogues préfèrent promouvoir, selon les cas, le « socle commun » ou la « culture générale ». On comprend bien pourquoi : le socle commun, c'est un ensemble de savoirs et techniques qui relèvent de la seule instruction et sur lesquels l'École aurait une obligation de résultat. Tandis que la culture générale est une offre faite aux plus motivés qui peuvent ainsi se distinguer des autres : la statue sur le socle, en quelque sorte… mais pas pour tout le monde ! Socle commun et culture générale constituent, ensemble, une manière d'esquiver l'obligation faite à la République de donner à tous ses enfants les moyens d'accéder à l'intelligence des êtres et des choses, intelligence qui nécessite, à la fois, la maîtrise d'outils et l'accès aux œuvres, comme la possibilité de s'inscrire soi-même dans un processus de réflexion, de recherche et de création. En refusant de donner à l'École un projet en termes de culture commune, les antipédagogues acceptent implicitement l'idée qu'il y a des hommes et des femmes qui sont encore assignés à des tâches de pure exécution, tandis que d'autres sont appelés à siéger, à côté d'eux, dans le cercle des élus. En revanche, en se donnant pour projet l'acquisition d'une culture commune, les pédagogues affirment clairement que tout savoir doit être enseigné comme culture, en référence à ce qui lui donne sens dans l'histoire des hommes. Ils sont convaincus qu'il n'y a pas, d'abord, des mécanismes répétitifs et, ensuite, un supplément d'âme pour « les meilleurs ». Ils prétendent, enfin, que tous les élèves doivent pouvoir

accéder à ce qui les réunit, au-delà de leurs différences : les questions fondatrices qu'ils peuvent se poser ensemble, même s'ils ne partagent pas les mêmes réponses.

Bien sûr, les pédagogues savent la difficulté de ne pas confondre l'enseignement d'une culture commune et l'inculcation dogmatique d'un prêt-à-porter culturel. Ils le savent d'autant plus que, depuis toujours, leur objet de travail est précisément, l'articulation de la transmission et de l'émancipation. Ils n'ont cessé, en effet, de se demander comment *un processus de transmission* – toujours plus ou moins normalisateur – peut être *simultanément un processus d'émancipation* – qui nécessite une prise de distance critique… y compris pour que l'adhésion du sujet à la norme, si elle est obtenue, ait la moindre valeur. Ils proposent, pour cela, d'associer trois démarches : *la démarche expérimentale* – qui permet d'émettre des hypothèses et de les vérifier, d'accéder à un rapport rigoureux à la vérité –, *la démarche documentaire* – qui amène à confronter des sources, à discriminer des niveaux de discours, à distinguer les faits des opinions – et *la démarche créative* – qui aide à s'exhausser au-dessus de l'expression immédiate, à accéder à l'exigence d'universalité, et dont Germaine Tortel est, sans aucun doute, l'une des plus méconnues mais essentielles promotrices… Il reste, évidemment, beaucoup de chemin à faire pour avancer concrètement et plus systématiquement dans ces directions. Mais à l'époque où le tribalisme idéologique dispose du soutien fantastique des industries médiatiques, on conviendra que ces perspectives sont essentielles pour la démocratie.

Aveuglement et incompétence

Les antipédagogues font aussi preuve d'aveuglement. Qu'a produit le pédagogisme, en effet ? L'effondrement du niveau en orthographe ? Et si ce phénomène était dû, plutôt, au statut de l'écrit dans nos sociétés de « *communication* »? Et si la tradition « *pédagogiste* » du journal et de la correspondance scolaires chez Célestin Freinet, les tentatives pour faire écrire des romans en classe ou faire rédiger aux élèves des dossiers par petits groupes, étaient des formes de résistance salutaires à l'impérialisme de la « *com* »? Et si les « *classes à projet artistique et culturel* » avaient pu donner lieu à une floraison de travaux par lesquels une multitude

d'enfants défavorisés avait, enfin, rencontré les grandes œuvres de notre patrimoine ? Si les soi-disant pédagogistes avaient combattu, depuis bien longtemps, pour que les œuvres de culture trouvent dans l'École une place centrale ? Pour qu'on enseigne aussi, à côté des théorèmes mathématiques et des lois physiques, la manière dont les hommes les ont élaborés, se sont battus contre l'ignorance et l'assujettissement, ont subverti toute forme de cléricature ? S'ils avaient travaillé obstinément pour que l'histoire de l'émancipation de l'humanité et les terribles marches arrière vers la barbarie soient présentes dans les programmes scolaires et étudiées systématiquement en classe ? Alors, il faudrait, par honnêteté intellectuelle, revoir les accusations qui sont, avec tant de légèreté, portées contre eux.

Quant à l'effondrement de l'autorité du maître et, plus généralement, de l'adulte, il est impossible de l'imputer à ceux et celles qui, avec tant d'obstination, n'ont cessé de rappeler la nécessité du respect de la loi et de la construction des règles, aussi bien pour apprendre que pour vivre ensemble. Que ce soit Ovide Decroly ou Anton Makarenko, Fernand Oury ou Lorenzo Milani, tous ont tenu à clarifier les rôles et les places, à éviter que les conflits ne soient gérés par les seuls rapports de force, à structurer du collectif pour ne pas laisser la classe dériver vers la coagulation fusionnelle qui menace tous les groupes humains. Les pédagogues anarchistes du XIXe siècle eux-mêmes, comme Sébastien Faure ou Paul Robin, n'ont cessé de rappeler que « les enfants ne sont pas des adultes » et qu'ils ont besoin, pour grandir, de l'autorité des maîtres. Et s'il faut soupçonner de quelque chose les libertaires comme Alexander Neill ou les « non-directifs » comme Carl Rogers, c'est plutôt d'avoir entretenu l'illusion de l'effacement de leur autorité… alors qu'ils récupéraient en séduction infiniment plus que ce qu'ils abandonnaient en contrainte.

En réalité, c'est pour avoir ignoré les leçons de la pédagogie que l'École est aujourd'hui en difficulté sur la question de l'autorité : alors que les normes sociales, qui imposaient jadis l'autorité des enseignants, se sont effondrées, nous n'avons pas pris le relais par une pédagogie capable d'imposer la légitimité de la compétence et de structurer de véritables institutions dans l'École. Alors que l'exaltation de la violence est devenue une des vecteurs essentiels du commerce et que les jeunes générations sont fascinées par le retour à la virilité archaïque, nous avons abandonné

les enseignants en rase campagne. L'ombre du père fouettard, qui se dissimulait derrière le maître « traditionnel » et promettait, en cas de désobéissance, la punition familiale, l'exclusion sociale ou la damnation éternelle, s'est progressivement estompée. L'enseignant doit aujourd'hui assumer, plus que quiconque, « l'insoutenable légèreté de l'être ». Il avance seul et entre dans sa classe sans que nul ne l'ait investi du pouvoir auprès des enfants. À lui d'« assurer ». S'il a le charisme voulu et la santé suffisante, il s'en sortira à peu près. Mais, souvent, ce sera une épreuve difficile : il s'attend à un statut qui le mette à l'abri des agressions et lui permette de transmettre correctement son savoir, on ne lui propose qu'une « autorité sans garantie de l'établissement ». Faute d'outils pédagogiques, il craque ! Et, parfois, rejoint la cohorte des nostalgiques d'un passé où, quand on entrait en cours, « la messe était dite »… Freud expliquait qu'on envoie les professeurs dans une expédition polaire en les équipant d'un casque colonial et d'un filet à papillons : cette formule est plus que jamais d'actualité ! Les antipédagogues qui ont ringardisé ou diabolisé la pédagogie portent une lourde responsabilité : ils ont privé les enseignants de précieux repères et d'inestimables outils pour gérer les groupes, ils les ont laissés s'épuiser dans des face-à-face qui deviennent parfois des corps à corps. Quand il faudrait prendre la mesure, au plus juste, de la violence scolaire et s'engager dans des prises en charge collectives, ils se contentent de chercher des boucs émissaires.

Enfin et, peut-être tout simplement, *les antipédagogues sont des incompétents :* en effet, ce n'est pas parce qu'on met l'élève en position de « *construire son propre savoir* » qu'on abolit l'autorité du maître. Bien au contraire : pour mettre en place une situation où l'élève va, grâce aux consignes et aux ressources qu'on lui fournit, travailler vraiment « *dans sa tête* » à élaborer des connaissances, il faut que le professeur maîtrise parfaitement ces dernières. Plus encore : il faut qu'il prospecte, parmi tous les documents et toutes les méthodes à sa disposition, ceux et celles qui vont pouvoir être les plus efficaces. Aucune abdication de l'autorité, pas le moindre soupçon de non-directivité… En revanche, l'enseignant qui se contente de « *faire cours* », sans s'assurer de l'activité intellectuelle de chacun de ses élèves, est vraiment, lui, non-directif : il parle… ceux qui

peuvent et veulent suivre suivent ; les autres rêvent ou font autre chose malgré les rappels réguliers et pathétiques à l'attention : « *Écoutez-moi donc… C'est important…* »

Rambo : le retour

En réalité, la critique de la pédagogie, camouflée sous les oripeaux de la défense de la culture et de l'ordre scolaire, est un retour à la pensée magique : l'apprentissage s'effectuerait par décret, parce que les adultes le décident et que les enfants, sous leur emprise légitime, n'auraient qu'à se soumettre à leurs injonctions. Un pas de plus et c'est l'éloge de l'hypnose… en attendant de mettre les élèves sous électrodes !

À moins d'abandonner définitivement à eux-mêmes ceux et celles qui ne peuvent ou ne veulent apprendre : ce n'est pas, en effet, un hasard si les antipédagogues, aujourd'hui rejoints par les zélotes scientistes des neurosciences, refoulent systématiquement la question du désir et des conditions pour qu'un élève se mobilise sur les savoirs scolaires. C'est la question interdite : les connaissances sont des biens que l'on met sur le marché et que s'approprient ceux qui peuvent et veulent bien les acheter. Tant pis pour les autres !

Et puis, avec ses états d'âme horripilants, sa culpabilité permanente à l'égard des exclus, sa sempiternelle repentance vis-à-vis de ceux qui n'ont pas trouvé leur panoplie de bon élève au pied de leur berceau, la pédagogie agace. Elle met en rage ceux qui vivent les savoirs comme des évidences et « *ne comprennent pas qu'on ne comprenne pas* ». Elle horripile les faux savants et les vraies académies, tous ceux qui sont passés du côté de la certitude virile et ne s'encombrent plus de doutes et de tâtonnements inutiles. Allez, avouons-le franchement : la pédagogie n'est pas faite pour les « *gagnants* ». Ce n'est pas « *une affaire d'hommes* », de « *vrais* » ! On la tolère en maternelle, on se résigne à y faire appel pour les tout jeunes enfants, les oubliés de la croissance et les handicapés de la vie. Mais, pour les autres, bon sang, foin de ces prothèses et de ces fadaises ! Un peu de tenue s'il vous plaît ! Silence et garde-à-vous devant Verlaine, Mercator et Pythagore ! Puisqu'on vous dit que c'est important, qu'il suffit de vous rendre spirituellement disponible, d'oublier tout ce que vous vivez par ailleurs, de partir en classe comme au combat… de vous comporter en

mec, quoi ! Halte au compassionnisme féminin, aux gesticulations des vieux pédophiles, aux bricolages des éclopés de la science reconvertis dans la didactique ! Vive les enseignants décomplexés ! Arrêtez de vous prendre la tête avec ces histoires à dormir debout où il est question de désir et de motivation, de consignes et de ressources, d'objectifs et de situations d'apprentissage ! Fermez ce livre d'un autre âge. Rambo est arrivé dans l'École de France : nous sommes sauvés !

Mais l'éducation et la démocratie, comme l'éducation à la démocratie, sont, elles, gravement menacées.

Pour faire le point et en finir avec les malentendus…

Pédagogisme *n. m. Néologisme attribué à Montaigne (1595) qui désignait ainsi l'enseignement de Platon. Sa systématisation dans le langage courant est récente (1984 ?) et particulièrement péjorative :* ensemble de banalités issues du gauchisme libertaire et du christianisme social qui mettent en avant le respect absolu de l'enfant. Le pédagogisme, au prétexte de rendre l'enfant constructeur de son propre savoir et auteur de son développement, discrédite *a priori* toute autorité éducative et tout apport culturel. Il laisse ainsi se développer les inégalités qu'il prétend combattre.

Concrètement, le pédagogisme est perçu comme promouvant des pratiques composites articulées, d'une part, à une non-directivité bienveillante – où l'écoute de l'autre est censée résoudre tous ses problèmes – et, d'autre part, à une technologie sophistiquée et jargonnante qui relève du béhaviorisme (théorie psychologique qui ne considère que le couple stimulus – réponse). Il associe ainsi la direction de conscience et le dressage, alors qu'éduquer consiste à convoquer une intelligence et à transmettre à l'individu une culture lui permettant de s'exhausser au-dessus de sa condition, d'assumer et de transformer le monde qui l'accueille.

- Synonymes : démission éducative, illusion libertaire, barbarie douce, etc.

- Texte fondateur de la critique du pédagogisme : Arendt H., « La crise de l'éducation », *La crise de la culture*, 1954

Pédagogie, n. *f. Terme dérivé du grec apparu en 1495 pour désigner les méthodes d'éducation des enfants :* désigne la réflexion concrète (« *théorie pratique* » selon É. Durkheim) sur les conditions de possibilité de l'éducation. La pédagogie est principalement accessible à travers un ensemble de textes issus du patrimoine culturel, émanant de figures éducatives majeures qui tentent de faire accéder à la culture et à la liberté des êtres humains jusque-là réputés inéducables et voués à l'exclusion. Ces textes s'efforcent de penser les situations éducatives et de surmonter les contradictions inévitables entre le principe d'éducabilité – tous les sujets peuvent apprendre et se développer – et le principe de liberté – nul ne peut apprendre à la place de quiconque ni le contraindre à grandir. On peut considérer qu'il y a véritablement pédagogie (et non seulement « discours sur l'éducation ») quand un auteur s'efforce de penser cette contradiction, sans abandonner l'un des deux termes, et invente des outils, méthodes, dispositifs ou institutions pour cela.

Ces efforts pour surmonter cette contradiction fondatrice se traduisent, en effet, par des propositions visant à articuler, d'une part, la formalisation des savoirs (par un enseignement progressif et systématique) et, d'autre part, la finalisation des apprentissages (par des dispositifs qui visent à mobiliser l'élève). La pédagogie cherche, par ailleurs, à associer l'instruction (transmission des savoirs et des valeurs) et l'émancipation (capacité de chacun à penser par soi-même). En cela elle vise à développer chez le sujet l'exigence de précision, de justesse et de vérité afin de lui permettre d'échapper à toute forme d'emprise. Elle travaille, enfin, sur les conditions de développement du sujet dans un collectif où il doit apprendre à s'intégrer tout en exerçant sa liberté.

Par extension, le mot *pédagogie* peut désigner une discipline de recherche qui travaille sur les textes éducatifs et s'efforce d'identifier comment ils sont construits, ce qui les structure, en quoi ils diffèrent et se ressemblent, ce qu'ils peuvent nous apprendre aujourd'hui. Cette discipline n'est pratiquée que de manière extrêmement marginale dans les universités françaises, y compris dans les départements de sciences de l'éducation.

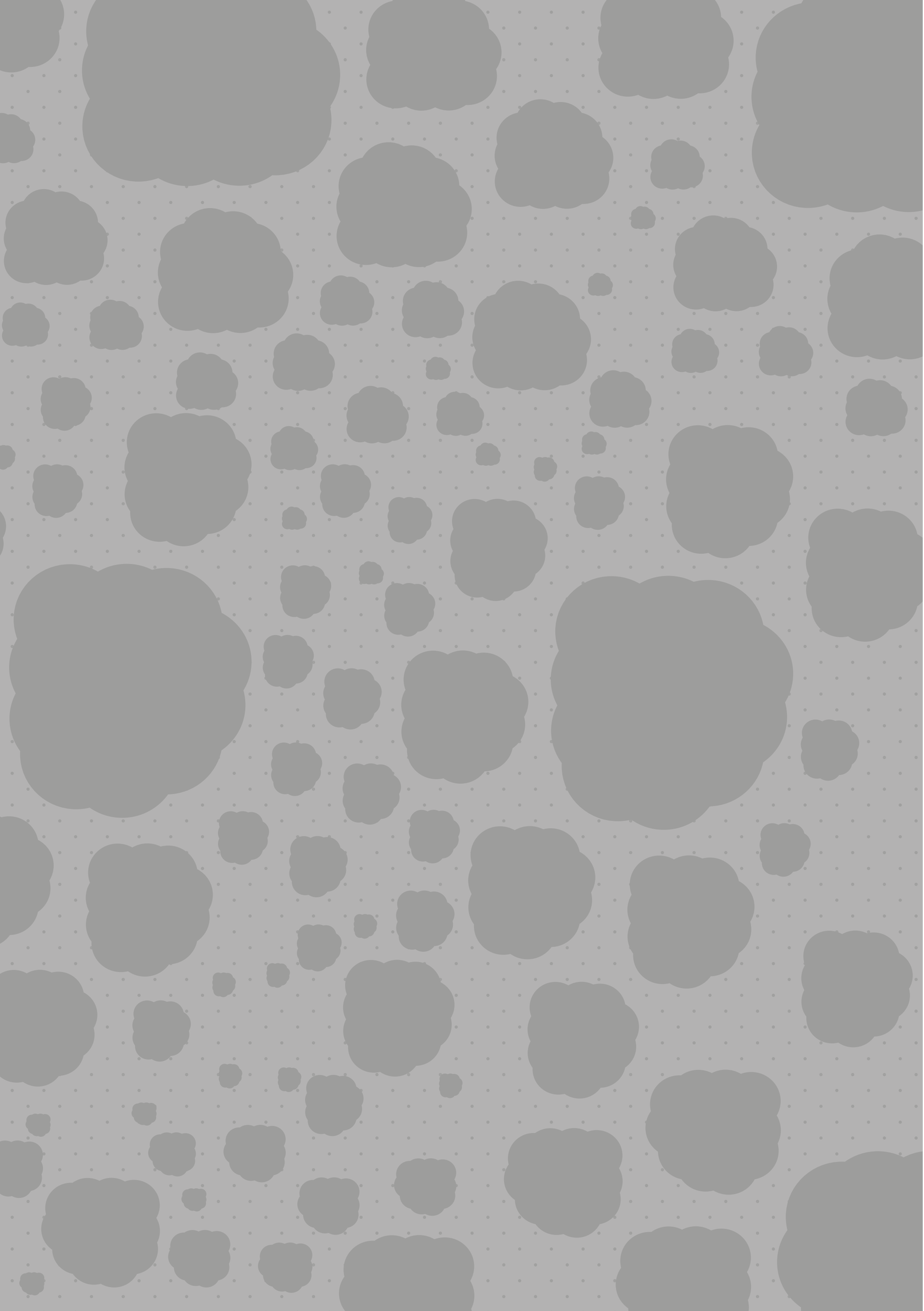
- Synonyme : roman de formation.

- Faux ami : didactique (souvent identifiée à la pédagogie qui, malgré leur intérêt commun pour l'élaboration de dispositifs, s'en démarque radicalement en plaçant la question du sujet au cœur de ses préoccupations).

- Textes fondateurs de la pédagogie : Pestalozzi J.-H., *Lettre de Stans*, 1799. Itard J.-M. G., *De l'éducation d'un homme sauvage*, 1801 (mémoire sur la tentative d'éducation de Victor, l'enfant sauvage de l'Aveyron). Ces deux textes décrivent et théorisent un travail exemplaire pour éduquer des enfants que l'on considérait alors comme perdus pour « l'humaine condition ».



CHAPITRE 2



CHAPITRE 2
Éduquer : une vieille histoire

Longtemps, la réflexion éducative a été placée sous le signe de l'immuable. La mythologie, mais aussi la philosophie et la théologie décrivaient le lien entre les générations comme une relation qui se reproduisait à l'identique, quels que soient les contextes et les aléas de l'Histoire : les parents et les maîtres avaient toujours affaire aux mêmes problèmes et devaient les surmonter à la lumière des mêmes analyses, en mettant en œuvre, chaque fois, des comportements très largement stabilisés au cours des siècles. Dans cette perspective, l'éducation relève de l'humain dans ce qui le constitue indépendamment des sociétés et des époques. Elle concerne « *l'Homme* », dans sa dimension anthropologique fondatrice.

Mythes d'hier et problèmes d'aujourd'hui

Ainsi, la figure tutélaire de Chronos plane-t-elle sur les enjeux éducatifs de la paternité : comment surmonter la tentation de castrer son propre père et de manger ses enfants ? Comment exister en assumant notre héritage et en autorisant, en même temps, notre progéniture à nous dépasser ? Comment résister au désir insensé de s'engendrer soi-même, d'abolir toute dette à l'égard de ceux qui nous ont précédés et de s'imposer seul, face au monde, dans la suffisance – que chacun sait profondément ridicule, mais à laquelle tous aspirent secrètement – du baron de Münchhausen qui se sauve du naufrage en se tirant lui-même par les cheveux ? Et comment, en même temps, ne pas vivre ses propres enfants comme une menace ? Comment ne pas voir, dans leur arrivée, l'annonce de notre propre disparition et entendre, malgré notre inquiétude, la nécessité de leur céder la place ? Chronos fut et reste une référence, pour les Grecs comme pour la génération de ceux et celles qui sont aujourd'hui aux responsabilités : le récit mythologique invite à méditer sur la difficulté de s'inscrire dans une filiation assumée et d'accueillir les générations qui viennent afin qu'elles

prolongent et subvertissent notre action. Il interroge les penseurs d'hier et les intellectuels d'aujourd'hui, comme tous ceux et toutes celles qui croient avoir tout inventé et rechignent à s'éclipser.

Le mythe de Chronos éclaire aussi, très précisément, les questions de la précarité de l'emploi, du partage du travail, de la transmission des savoirs et des compétences : il permet de comprendre pourquoi les jeunes vivent si mal leurs difficultés pour entrer dans une vie professionnelle stable sur laquelle les seniors règnent en maîtres ; il interpelle les adultes qui rechignent à passer le relais aux nouvelles générations. Plus que jamais, nous avons besoin de Chronos pour exorciser notre prétention ridicule à nous installer dans l'immortalité et à condamner ceux qui nous ont précédés et ceux qui nous suivent à errer comme des fantômes, en quête d'une identité improbable…

De même, l'image de Gaïa, la mère-ventre, reste-t-elle au cœur de l'imaginaire individuel et collectif : elle nous hante et, parfois même, nous obsède. Écrasée par le mâle, Gaïa est incapable de mettre au monde ceux qu'elle a engendrés : ils sont condamnés à rester prisonniers de ses entrailles. Qu'ils tentent d'émerger et la mère les ramène en son sein pour ne pas subir les foudres du père. On ne vient pas interrompre impunément le coït permanent des époux qui s'installent dans la jouissance éternelle. Ainsi la mère-ventre rattrape-t-elle par tous les moyens celui ou celle qui s'échappe de la maison-utérus : « *Tu as besoin de moi, que tu le veuilles ou non. Mon amour t'est plus nécessaire que l'air que tu respires. Ne cherche pas à t'en passer… tu le paierais cher. La culpabilité te poursuivrait à jamais. Oser tes propres désirs, c'est me trahir : ne t'y aventure pas.* » Ainsi, avons-nous tant de mal à naître à nous-même. Aujourd'hui comme hier. Ainsi n'avons-nous jamais fini de nous désintriquer du corps de la mère, d'oser le geste qui marque la rupture, de tenter de poser des actes dont nous n'avons pas à lui rendre compte. C'est que chaque génération doit refaire le chemin pour son compte : rien n'est plus difficile que d'avoir, pour ses parents, une affection reconnaissante sans, pour autant, passer sa vie à leur payer sa dette. Les adolescents d'hier comme les jeunes d'aujourd'hui en témoignent : ils peinent à reconnaître dans l'altérité la source de tout amour véritable et préfèrent parfois rester dans les entrailles de la tribu maternelle qui les protège contre toute intrusion de l'autre.

Mais le mythe de Gaïa éclaire, aussi, très précisément, la question du rapport difficile des garçons avec les choses scolaires, trop identifiées, dès « *l'école maternelle* », à une « féminité » qu'ils peuvent vivre parfois comme oppressante ; il permet de comprendre pourquoi les adolescents hésitent si longtemps entre le repli et la rupture à l'égard de leur famille ; il nous donne des clés pour comprendre les comportements mimétiques par lesquels les jeunes se protègent sans jamais se mettre véritablement en jeu. Nous avons, plus que jamais, besoin de Gaïa pour exorciser nos velléités d'emprise sur les autres, pour écarter le danger de manipulation par le chantage à l'amour ou à l'affection, pour accepter de laisser nos enfants naître à leur différence…

Quant au professeur, il reste tributaire du mythe socratique. Socrate est toujours là, en effet. Il incarne la perfection de la médiation : transmettre sans imposer, instruire sans normaliser, accompagner sans brutaliser. Car le maître connaît, en même temps, son antériorité et son impuissance. Son antériorité le place en situation de dissymétrie radicale : lui seul sait ce qu'il convient que l'enfant apprenne. Il doit donc assumer la responsabilité de son enseignement : si l'élève connaissait ce qu'il doit apprendre, il ne serait plus un élève et n'aurait plus besoin de maître.

Et, pourtant, le maître est placé, à chaque instant, devant une terrible impuissance : il découvre vite qu'il ne peut apprendre à la place de l'autre, que la résistance de l'élève peut déjouer toutes ses manœuvres et qu'il en est réduit, bien souvent, à une exhortation dérisoire : « *Je ne peux pas travailler à ta place ! Sans tes efforts, ton attention, ta volonté, je ne peux rien pour toi. Si tu n'y mets pas du tien, nous échouerons ensemble.* » Et Socrate radicalise le propos : « *Non seulement, tu dois y mettre du tien, mais tout apprentissage ne vient que de toi. Je ne suis qu'un accoucheur. Je rends simplement possible l'accès à un savoir que tu portes déjà en toi.* » Formidable trouvaille relayée, longtemps après, par Jean-Jacques Rousseau : « *Tout faire en ne faisant rien* »… Et récupérée, avec des habillages plus ou moins habiles, par les pédagogues de l'Éducation nouvelle : « *Seul l'élève apprend. Nous ne pouvons que l'aider dans une démarche qui doit venir de lui. Notre écoute et nos dispositifs, notre attente positive et l'environnement didactique que nous créons autour de lui, rendent possible une mobilisation personnelle sur laquelle nous n'avons aucun pouvoir direct.* »

Et qui peut, aujourd'hui, prétendre le contraire ? Comment ne pas voir que tout enseignant doit être volontariste dans son projet – sous peine de basculer dans le découragement et le fatalisme – mais qu'il doit accepter, en même temps, de ne pouvoir agir directement sur la liberté d'élèves qui « *n'en ont rien à faire* » et ne fournissent plus aucune prise au traditionnel chantage scolaire : « *Travaille et tu réussiras.* » Le mythe de Socrate éclaire ainsi les difficultés professionnelles de bien des enseignants aujourd'hui : sommés d'enseigner, ils découvrent qu'ils ne savent pas faire apprendre. Préparés à « *faire des cours* », ils butent sur l'indifférence ou l'agressivité de jeunes qui ne manifestent aucune appétence pour les connaissances scolaires.

C'est pourquoi l'espoir d'une « *pédagogie socratique* » – où se réconcilient la volonté d'enseigner et le désir d'apprendre – reste le seul horizon possible, dans les banlieues et ailleurs, pour tous ceux et toutes celles qui espèrent encore des rencontres heureuses entre les élèves et les savoirs. Nous avons, plus que jamais, besoin de Socrate pour faire accoucher les jeunes générations des richesses dont elles sont porteuses, mais sans renoncer à la culture et à la tradition dont elles ont besoin. Nous avons besoin de Socrate pour conjuguer l'exigence et la tolérance, la fermeté éducative et le renoncement nécessaire à maîtriser l'engagement de l'autre dans ses apprentissages qui – fort heureusement – nous échappera toujours…

Les Humanités ringardisées

Aucune raison, donc, pour répudier la réflexion éducative qui s'est construite tout au long de notre histoire, ni pour considérer qu'elle devrait laisser la place à des approches radicalement différentes afin de faire face à la montée de « *nouveaux problèmes* » et de « *nouveaux publics* » que la tradition éducative ne permettrait pas de comprendre. La mythologie, la littérature, la philosophie, mais aussi la psychologie et la psychanalyse qui s'en sont largement inspirées, peuvent nous aider à penser la modernité. Pourtant, ces approches semblent aujourd'hui obsolètes ou, au moins, marginalisées. La psychopédagogie qui, pendant longtemps, a dominé la formation des enseignants, a complètement disparu. Et, si la philosophie de l'éducation garde droit de cité pour penser des questions

comme la laïcité, elle ne semble plus du tout s'intéresser aux vieilles lunes de « *la relation éducative* » : ces questions ont perdu leur statut d'objet universitaire et sont reléguées dans une « *littérature psychologique* » de second ordre, omniprésente dans les magazines de gare, mais absente des programmes de formation.

Ainsi, la psychologie de bazar règne dans les médias – mêlant références approximatives, tests de personnalité et direction de conscience laïcisée – tandis que les approches cliniques sont progressivement évacuées des départements universitaires de psychologie et de sciences de l'éducation, au profit des très fascinantes neurosciences. Foin du complexe d'Œdipe et des *Désarrois de l'élève Törless* de Robert Musil, 1995. Vive l'imagerie cérébrale et le dépistage précoce des troubles de conduite et d'apprentissage qui, devraient nous permettre – enfin ! – de régler définitivement la question de tous les réfractaires !

Simultanément, les approches philosophiques littéraires, sont balayées par la montée des didactiques disciplinaires : inutile de lire Montaigne ou Rabelais, impossible de citer *L'homme qui rit*, de Victor Hugo, comme un grand traité d'éducation, cela ne fait pas de vous un bon professionnel de l'éducation ! En revanche, alignez des compétences techniques, montrez votre maîtrise de la transposition didactique et vous voilà immédiatement reconnu comme un formateur de qualité. Tout juste tolère-t-on qu'à la marge, les enseignants et éducateurs spécialisés – ceux qui s'occupent des enfants déjà perdus pour l'École et à l'écart de la vie sociale – soient initiés à ces pensées vieillottes qui sentent le *boy-scout* et *l'Éducation populaire*. Il faut être résolument moderne : laissons le peuple s'adonner tout son saoul à une psychologie fumeuse et soyons « *scientifiques* ». Des données statistiques, des images du cerveau, voilà ce qu'il nous faut !

Constater ou proposer ?

C'est ainsi que des disciplines s'imposent progressivement et deviennent hégémoniques dans le champ éducatif. Dans la mouvance de Bourdieu, ce fut l'avènement de la sociologie. Avec de très nombreux travaux et une multiplicité d'approches, cette dernière éclaira, en effet, la question éducative d'un jour nouveau et imposa ses analyses. On

décrivit ainsi, avec beaucoup de soin, les inégalités d'accès aux savoirs et l'on s'intéressa aux corrélations qui permettaient de les comprendre : cela permit de mettre à jour des processus d'exclusion ou de relégation, des clivages sociaux ou sexués, des contextes familiaux ou culturels déterminants, des mécanismes économiques dont l'empreinte sur les réalités éducatives est considérable.

Certes, la sociologie ne revendique pas systématiquement une approche *objectiviste* et *déterministe*. Elle ne décrit les faits sociaux qu'*a posteriori :* une fois l'action des hommes accomplie et sans préjuger de la manière dont ces derniers pourraient infléchir leurs comportements. Si les parents et les maîtres agissaient autrement, si la société investissait plus et mieux dans l'éducation, si les politiques faisaient preuve de plus de courage pour démentir toute forme de prédestination, le pessimisme sociologique serait démenti et bien des sociologues s'en réjouiraient !

Mais, malgré toutes les précautions qu'elle peut prendre, les constats de la sociologie sont souvent perçus comme ayant un caractère définitif, nous condamnant à reproduire inéluctablement « *les nécessités* » qu'elle a mises à jour. Parfois même, ils servent d'excuse à l'inaction ! Les corrélations sont si fortes entre phénomènes sociaux et phénomènes scolaires qu'aucune initiative ne semble pouvoir permettre de les surmonter : qui oserait se prétendre capable de faire mentir les statistiques ? D'autant plus que ceux-là mêmes qui plaident pour « *le retour de l'acteur* » et affirment l'importance, voire le primat, de l'action sociale par rapport à l'organisation sociale, n'en restent pas moins attachés à une vision globale qui laisse assez peu de place aux enjeux éthiques et pédagogiques : ils confèrent une importance décisive à la sociologie du corps enseignant, à « *l'effet établissement* », aux dynamiques entre l'École et son environnement, mais ne s'intéressent guère à ce qui se joue dans le face-à-face pédagogique.

C'est que, par définition, la sociologie travaille à partir de situations sociales déterminées, précisément situées dans l'espace et dans le temps, et en faisant l'hypothèse que, selon la formule d'Émile Durkheim, « *la cause déterminante d'un fait social doit être recherchée parmi les faits sociaux antécédents en non parmi les états de la conscience individuelle* ». À cet égard, même si le sociologue reconnaît, à titre personnel, l'existence d'un *sujet* irréductible à la somme des influences sociales qu'il reçoit, il doit

en faire abstraction dans son travail. D'où, à la fois, l'importance de ses apports en matière éducative et leur limite : on ne peut faire abstraction, en éducation, des effets de contexte, mais on ne peut, non plus, évacuer le « *drame* » éducatif qui se rejoue avec la même intensité, chaque fois qu'un humain accueille un petit d'homme et se trouve, face à lui, dans l'obligation d'affirmer son autorité et de susciter sa liberté.

Mais voilà que la sociologie serait détrônée aujourd'hui par les neurosciences ! Le ministre de l'Éducation nationale, de nombreux médias et certains spécialistes d'éducation fondent aujourd'hui, en effet, beaucoup d'espoirs sur le développement de cette discipline… au point, parfois, de promouvoir la « neuropédagogie ». Si l'on en croit cette nouvelle discipline, il serait possible, grâce à la connaissance des mécanismes cérébraux, de faire accéder tous les enfants aux apprentissages, voire de déterminer leurs comportements dans des domaines aussi décisifs pour la construction de leur personnalité que l'attention, la motivation, la créativité, le sens des responsabilités, etc. En tant que « sciences de la vie mentale », selon l'expression de Stanislas Dehaene, l'actuel président du Conseil scientifique de l'éducation, les neurosciences nous permettraient de stimuler et de structurer des activités neuronales susceptibles de modifier l'état mental ou affectif de l'enfant, en fonction de ce que nous voulons développer chez lui.

Il n'est pas question, évidemment, de sous-estimer l'intérêt des connaissances acquises aujourd'hui dans ce domaine de recherche. L'imagerie cérébrale fonctionnelle a, en effet, contribué à d'intéressantes découvertes. Certes, l'IRMf n'est pas encore praticable dans toutes les situations d'apprentissage – notamment en classe, ou lors d'une promenade dans la nature ! –, mais elle a permis à certains chercheurs, avec des protocoles sophistiqués, de mettre à jour des processus cérébraux tout à fait éclairants. Ainsi, Olivier Houdé, professeur de psychologie du développement à l'Université Paris-Descartes, a-t-il repris l'expérience de Jean Piaget sur la comparaison par un jeune enfant de deux séries de jetons plus ou moins espacés, et a démontré, images à l'appui, l'importance de l'inhibition de la réponse immédiate par le cortex frontal afin d'entrer dans le registre de la vérification, de la démonstration et de l'argumentation. La pédiatre Catherine Gueguen mobilise également les neurosciences dans le domaine de la vie affective

et montre que les comportements humiliants des adultes affectent le fonctionnement psychique de l'enfant en altérant son hippocampe. Dès que l'enfant a peur, est stressé, il secrète du cortisol, ce qui fragilise l'hippocampe, affaiblit la mémoire, perturbe l'apprentissage et peut même, à terme, engendrer la destruction de neurones.

Pour autant, ni dans le domaine cognitif, ni dans le domaine affectif, les neurosciences ne nous livrent « clés en main » l'interrupteur miraculeux qui permettrait à un enfant d'inhiber une réaction immédiate ou de se sentir en sécurité et capable de faire face sereinement à une difficulté, scolaire ou autre… Et heureusement ! Sinon, les neurosciences nous engageraient dans une perspective particulièrement inquiétante : celle du contrôle et de la manipulation « à coup sûr » de la conscience de l'autre. Une vision de l'éducation plus proche du *Meilleur des mondes* d'Aldous Huxley que d'une pédagogie humaniste !

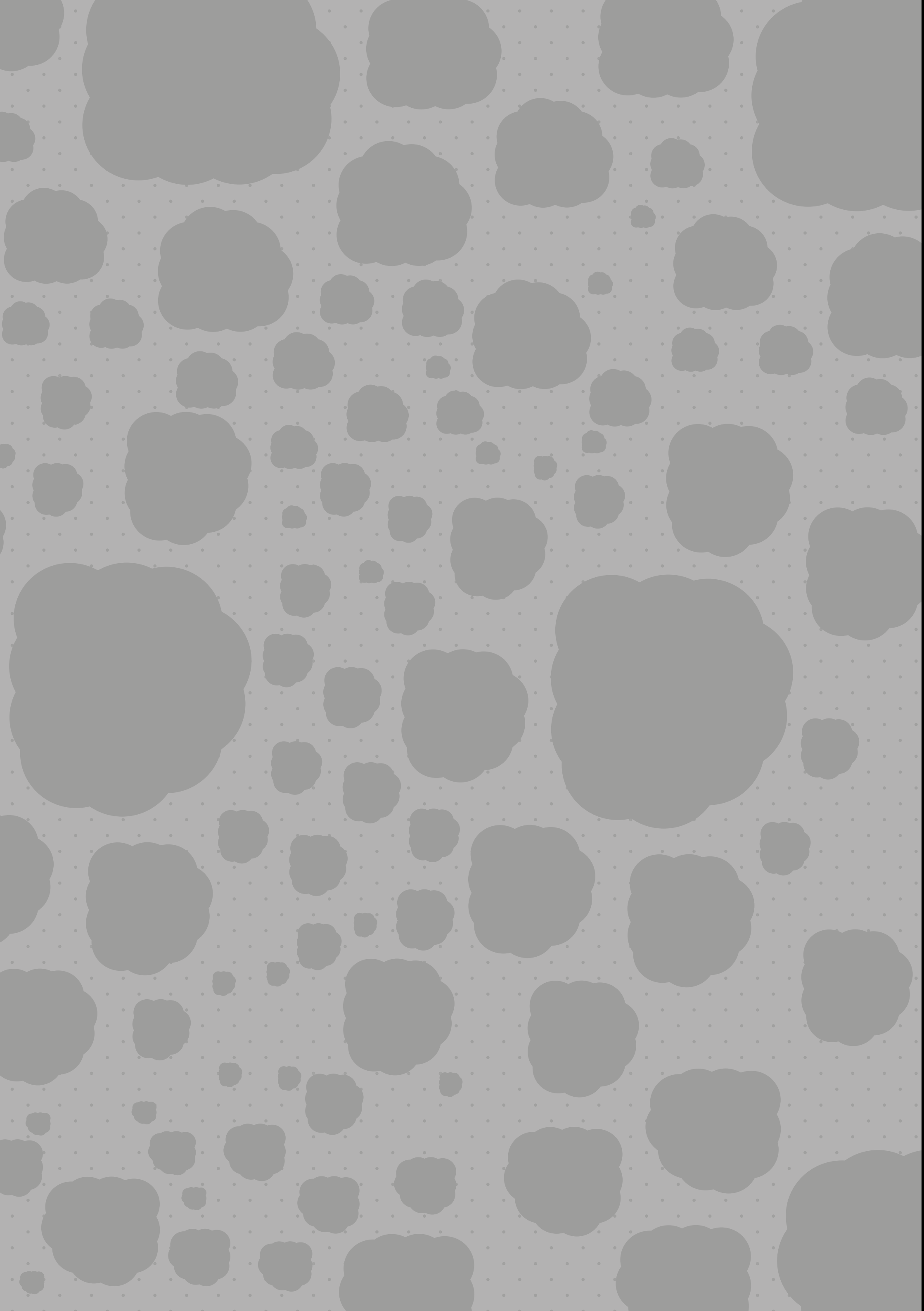
Si l'intérêt des neurosciences est indéniable, il est donc impossible de les considérer comme « l'outil miracle » capable de résoudre tous nos problèmes éducatifs. D'une part, parce que les nouvelles découvertes scientifiques n'abolissent pas systématiquement les plus anciennes : les neurosciences n'invalident en rien, par exemple, ce que nous avions appris grâce aux théories de l'attachement ou aux travaux sur l'espace transitionnel. D'autre part, parce que la compréhension de l'être humain ne se limite pas à une seule de ses dimensions : certes, le cerveau peut apparaître comme la « cabine de pilotage » où aboutissent toutes les données (biologiques, sociologiques, cognitives, affectives, etc.) et d'où partent toutes les décisions. Mais les décisions du pilote ne peuvent, en aucun cas, être réduites à une combinaison mécanique de ces données, telle qu'un ordinateur pourrait la faire.

Car, ce qui caractérise l'être humain, en tant que « sujet », c'est qu'il a des projets et sélectionne les informations qu'il reçoit en fonction de ces derniers. L'activité d'un enfant, ses motivations, ses problèmes, ses perspectives ne peuvent être appréhendés de façon purement « objective », en accumulant des renseignements scientifiques, aussi précis soient-ils. Impossible de faire l'impasse sur « ce qui le meut », et que nous n'approchons que dans une *relation* avec lui. Cette relation

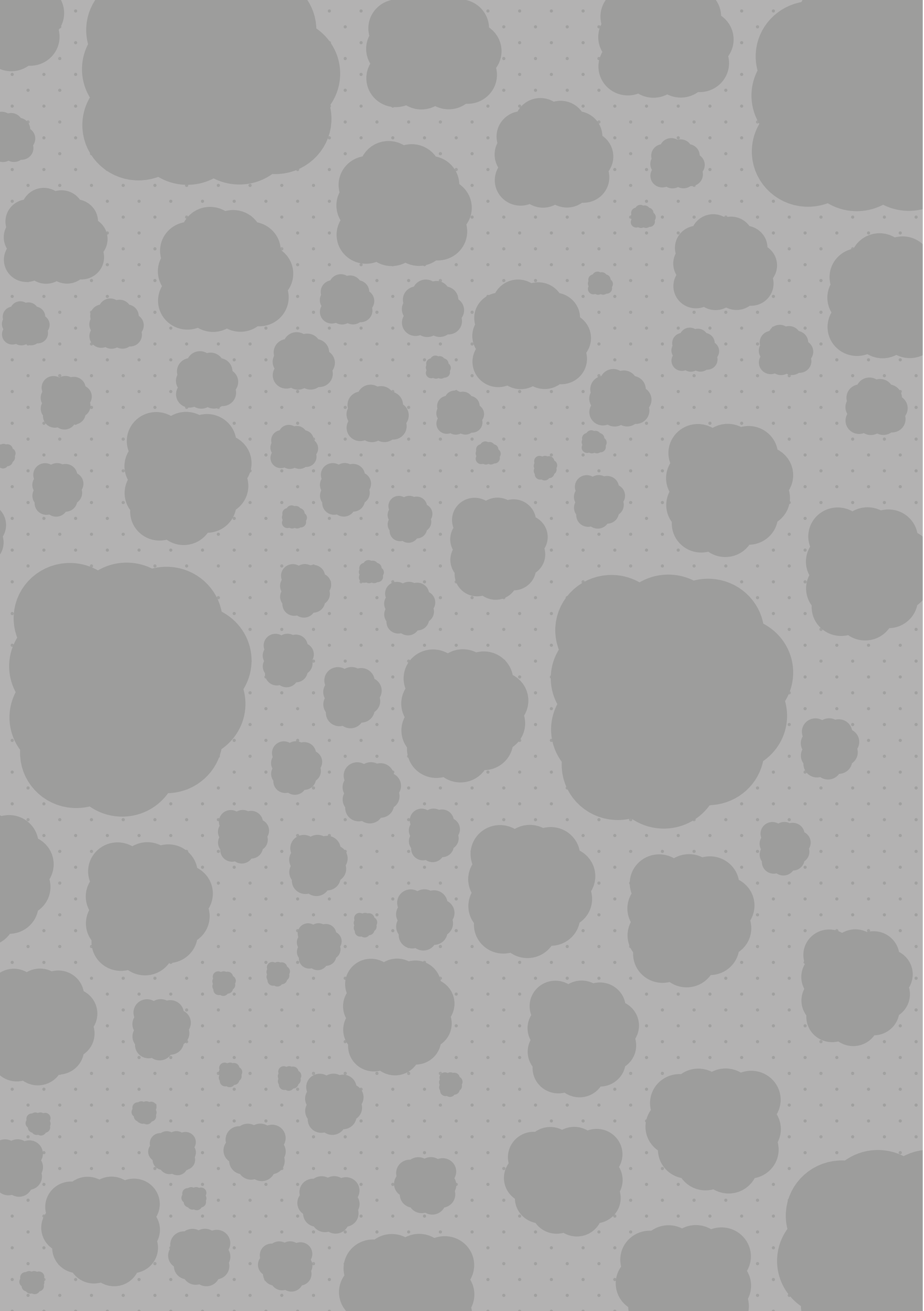
comporte, bien sûr, une part affective, mais, plus profondément, elle doit constituer un « appel » où confiance et exigence permettent l'émergence de la liberté et de la volonté de l'autre.

Comme le dit si bien le philosophe allemand Markus Gabriel, « le Moi n'est pas une clé USB » ! On ne le « charge » pas de connaissances, comme un fichier informatique. Le Moi n'agit – en matière d'apprentissage, comme dans tous les domaines – que dans le but d'atteindre un objectif. Ses actes ont un sens pour lui, même s'il ne le perçoit pas totalement. Et c'est parce que nous acceptons de dialoguer, d'entrer en relation avec lui sur cette question du sens que nous contribuons à son éducation.

Les neurosciences ne nous exonèreront donc pas du travail éducatif qui consiste à rendre le vrai, le bien, les connaissances et les savoirs, désirables pour et par l'enfant lui-même. Pas plus que la sociologie, elles ne disqualifient nullement l'approche pédagogique. Tout au contraire. Comme la sociologie, elles rendent cette approche encore plus nécessaire et urgente… Telle est la thèse que nous voudrions défendre ici : *nous ne ferons face aux défis de la modernité que si nous sommes capables de nous recentrer sur le pédagogique qui, seul, nous donne la clé pour avancer dans les contradictions que nous avons à affronter*.




CHAPITRE 3



CHAPITRE 3
L'urgence pédagogique

Les sociétés contemporaines sont, tout à la fois, portées par le projet des Lumières et menacées par de graves régressions. Le creusement des écarts entre pays développés et pays pauvres, la précarisation de la jeunesse et l'exclusion des plus fragiles, la mondialisation technologique et la montée des communautarismes qui s'affrontent, la toute-puissance des médias et la *peoplelisation* de la politique… tout cela fait peser sur notre avenir de terribles dangers. Plus profondément peut-être, le triomphe d'une économie de marché, qui s'empare aujourd'hui de l'ensemble des services et des institutions, engage nos contemporains dans une course permanente à la consommation qui devient le moteur de tous leurs comportements.

Le caprice mondialisé

Et nous voilà devant un phénomène complètement inédit dans l'histoire du monde : le caprice, qui n'était qu'une étape du développement individuel de l'enfant, est devenu le principe organisateur de notre développement collectif. Notre société fonctionne au caprice comme l'automobile fonctionne à l'essence. La *pulsion d'acha*t – nom que les spécialistes donnent au caprice consommatoire – est devenue le fondement même de ce que nous croyons être notre développement économique. Il faut séduire le consommateur, lui donner le sentiment qu'il lui est impossible de résister, anesthésier par tous les moyens ses capacités de réflexion, lui imposer d'acheter pour être conforme à la norme, développer sans cesse de nouvelles envies, l'engager dans une fuite en avant dont l'insatisfaction permanente et l'endettement sont les corollaires inévitables.

Or, l'enfant, passe toujours par une phase où, installé dans la toute-puissance, il croit pouvoir commander aux êtres et aux choses. Qu'on parle de narcissisme initial ou d'égocentrisme infantile, on souligne toujours le même phénomène : l'enfant, empêtré dans des désirs qu'il ne sait encore ni nommer ni inscrire dans une rencontre avec autrui, est tenté

par le passage à l'acte ; il ne sait pas attendre, ne comprend pas que ses envies ne puissent être immédiatement et systématiquement satisfaites. L'éducateur devra donc l'accompagner patiemment sur le chemin du sursis : lui apprendre à ne pas réagir tout de suite par la violence ou la résignation… mais à prendre le temps de s'interroger, d'anticiper, de réfléchir, de métaboliser ses pulsions, de construire sa volonté. Affaire de dispositifs et d'attitudes : affaire de pédagogie donc. On ne sort pas de l'infantile tout seul : on a besoin de s'inscrire dans des configurations sociales qui donnent sens à l'attente et permettent d'entrevoir, dans les frustrations inévitables, des promesses de satisfactions futures. Affaire jamais définitivement bouclée : l'infantile nous talonne dans la maturité et la tentation reste grande, à tous les âges de la vie, d'abolir l'altérité pour se réinstaller, ne serait-ce qu'un moment, sur le trône du tyran.

Or, ce qui fait crise aujourd'hui, c'est que la machinerie sociale tout entière, loin de fournir des points d'appui à l'enfant pour se dégager de l'infantile, répercute à l'infini le principe dont l'éducation doit justement lui apprendre à se dégager : « *Tes pulsions sont des ordres* ». La publicité court-circuite toute réflexion et exalte le passage à l'acte immédiat. La télévision zappe plus vite que les téléspectateurs pour les scotcher à l'écran et les empêcher de passer sur une autre chaîne. Le téléphone portable réduit les relations humaines à la gestion de l'injonction immédiate.

Ce n'est pas un complot – celui de soixante-huitards qui auraient décidé de saboter l'instruction du peuple –, c'est une conspiration : tout « *respire ensemble* » et susurre à l'oreille des enfants et adolescents : « *Maintenant, tout de suite, à n'importe quel prix !* ». C'est ce que Bernard Stiegler décrit comme l'hégémonie de la pulsion : « *le capitalisme pulsionnel* » manipule, en effet, l'instinct grégaire, exploite les frustrations psychologiques pour interdire aux individus toute rencontre authentique. Le mimétisme et le tribalisme anesthésient tout véritable désir, transforment la personne en rouage pulsionnel dans une machine à consommer. L'hégémonie du marketing aboutit au *degré zéro de la pensée.*

Il ne faut pas s'étonner, dans ces conditions, qu'il soit difficile d'éduquer aujourd'hui : les parents savent l'énergie qu'il faut dépenser pour contrecarrer l'emprise des modes, des marques, des stéréotypes imposés par les « *radios jeunes* » et répercutés par les médias. Les professeurs constatent, au quotidien, la difficulté de construire des espaces de travail,

de permettre la concentration, de former à la maîtrise de soi et à l'investissement dans une tâche. Ils voient leurs élèves arriver en classe avec une télécommande greffée au cerveau, un phallus *high-tech* qui dynamite tous les rituels scolaires qu'ils peinent à mettre en place.

La camisole ou l'éducation ?

Face à ce déferlement de l'infantile, qui remet en cause l'institution elle-même, la pensée magique fait des ravages : *restaurer l'autorité*, changer les méthodes de lecture et apprendre les quatre opérations dès le cours préparatoire sont présentés comme des moyens de sauver, en même temps, les Lettres et la République ! Triomphe de la prescription technocratique quand il faudrait, au contraire, créer obstinément des situations pédagogiques où l'enfant découvre, dans l'action, que la jouissance de l'instant est mortifère et qu'il n'y a de désir possible que dans la construction de la temporalité.

Mais, face à ce déferlement de l'infantile, la pensée totalitaire avance aussi sournoisement. Elle se nourrit de la peur et se déploie toujours selon la même logique : dépister, le plus précocement possible, les déviances individuelles, les circonvenir en isolant et médicalisant tous les « *troubles* », typologiser, classer et séparer les individus, les assujettir à une logique de service contrôlée par des officines privées. Triomphe d'une normalisation *soft*, plébiscitée par l'individualisme libéral, quand il faudrait, au contraire, déverrouiller les destins en faisant circuler de la parole, en permettant aux sujets de se mettre en jeu sur des projets improbables, de rencontrer des occasions de s'impliquer et de fabriquer du collectif.

Car, la préoccupation principale des enseignants – ce qui les épuise aujourd'hui – est de *faire baisser la tension* pour *favoriser l'attention*. Et le malaise est là : moins dans le niveau qui baisse que dans la tension qui monte. Certes, on doit s'inquiéter des difficultés orthographiques de nos élèves : il faudrait, à cet égard, faire de l'entrée dans l'écrit une véritable cause nationale, réhabiliter la correspondance dans tous les domaines, multiplier les ateliers d'écriture, aider toutes les initiatives en matière de presse, du bulletin le plus modeste aux grands journaux nationaux. On doit aussi s'interroger sur les savoirs fondamentaux, les

« *incontournables de la citoyenneté* » en matière de culture littéraire, historique, scientifique et technique… Mais la réussite de toutes nos tentatives pour améliorer les connaissances des élèves est subordonnée à notre capacité à traiter en profondeur de la question de l'attention. Car, toutes les recherches le prouvent, *la focalisation et l'orientation attentionnelles sont fortement corrélées avec la réussite scolaire*. Et le philosophe Gabriel Madinier qui faisait de « l'inversion de la dispersion » la tâche éducative par excellence a, plus que jamais, raison.

En réalité, tant que les professeurs vivront dans la crainte d'être débordés, tant qu'ils auront, en face d'eux, des groupes d'élèves surexcités incapables de se fixer sur une tâche, tant qu'ils seront vampirisés par des enfants au comportement imprévisible, il ne faut pas espérer une amélioration significative des résultats scolaires. Et, face à cette réalité, nous devons choisir : ou bien un traitement disciplinaire, ou bien un traitement pédagogique. Ou bien tenter de contenir les explosions en resserrant les dispositifs de contrôle et en développant les camisoles institutionnelles, techniques et chimiques. Ou bien travailler sur les conditions et les activités qui permettent aux enfants et aux adolescents d'apprendre à se concentrer. Ou bien les sanctions et la Ritaline. Ou bien la pédagogie.

La tradition subversive

Si nous choisissons la pédagogie, alors nous pouvons puiser dans le patrimoine dont nous avons hérité. Il nous faut relire la *Lettre de Stans* de Johann-Heinrich Pestalozzi pour comprendre comment mobiliser « *la force intérieure* » des enfants par une attention minutieuse à ces « *petites choses* » qui leur permettent de se stabiliser. Il nous faut revisiter l'œuvre de Maria Montessori qui désigne sous le nom d'« *esprit absorbant* » la capacité du tout-petit à se projeter dans une activité : au lieu de le distraire par des tâches artificielles, nous devons accompagner, développer et orienter son investissement. Il nous faut repenser aussi la notion d'attention en reprenant les travaux d'Édouard Claparède sur *la motivation* : être attentif, ce n'est pas être réceptif, c'est être en recherche, en projet, répondre à des questions que l'on s'est préalablement appropriées. Il nous faut mesurer l'extrême importance des rituels proposés par la

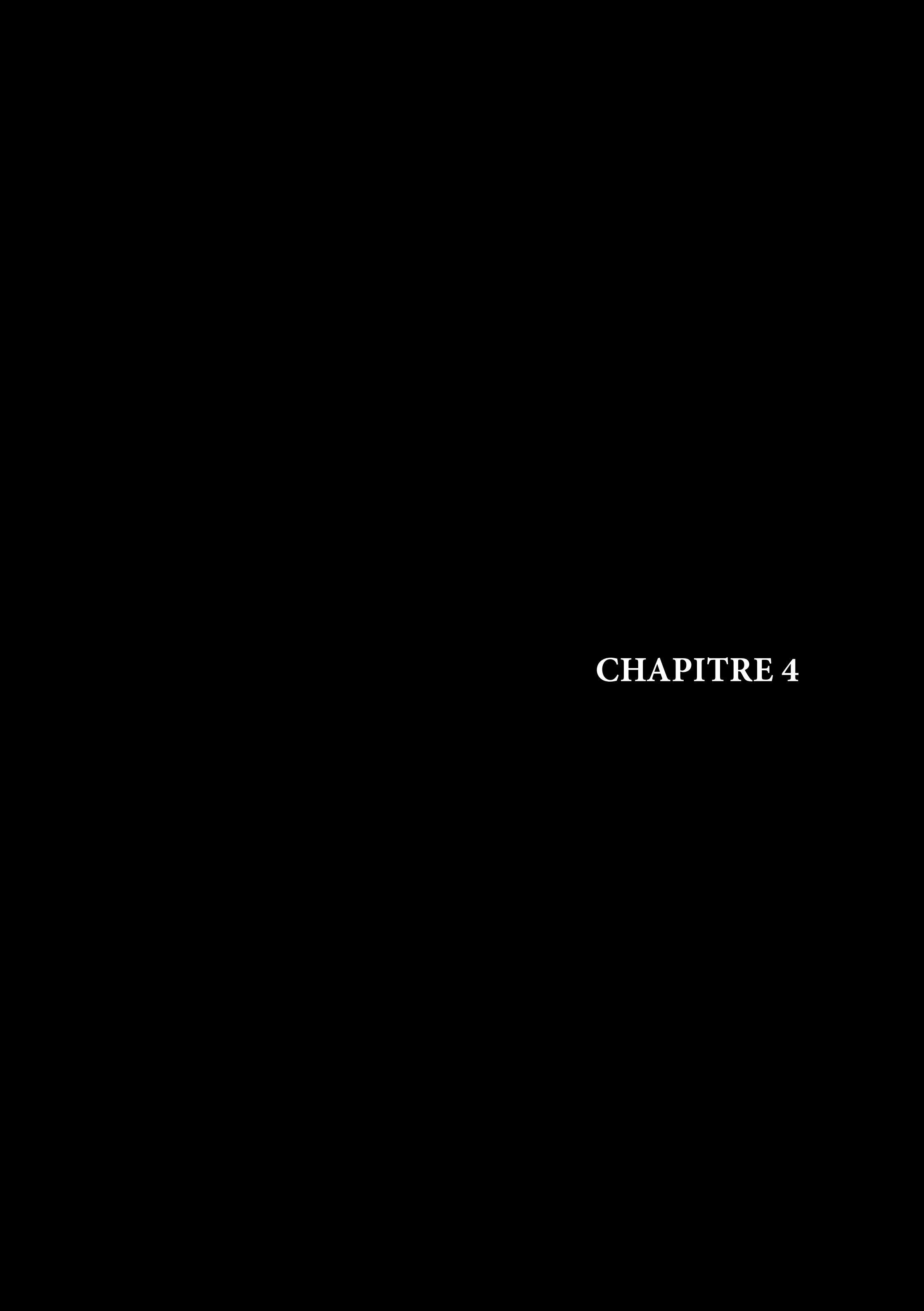
pédagogie institutionnelle, rituels qui permettent à l'élève de disposer, en même temps, d'un cadre où s'inscrire et d'une place d'où parler. Il nous faut reconsidérer le statut des disciplines artistiques et sportives, trop souvent marginalisées et qui sont, pourtant, un excellent moyen de former à la concentration ceux et celles qui sont le plus dans la gesticulation.

Plus globalement, et dans le prolongement de toute la tradition pédagogique, il faut s'interroger sur la manière de lutter contre les coagulations d'élèves qui tiennent aujourd'hui lieu de « *classes* ». Il faut structurer des groupes de travail exigeants où chacun ait une place et ne soit pas tenté de prendre toute la place. Il faut articuler une pédagogie de la découverte, qui donne sens aux savoirs, et une pédagogie de la formalisation rigoureuse, qui permette de se les approprier. Il faut vectoriser le temps scolaire par une « *pédagogie du chef-d'œuvre* », pour que chacun puisse s'inscrire dans un projet et cesse d'exiger tout, tout de suite, tout le temps. Tous les niveaux de l'École et toutes les disciplines scolaires peuvent et doivent s'impliquer dans cette entreprise. Mais, pour que l'École soit vraiment efficace, il faut que son action soit relayée par tous les acteurs sociaux. Il faut que, dans la famille et les associations, dans les collectivités territoriales et l'ensemble des institutions, nous mettions en œuvre des projets collectifs capables de faire contrepoids au caprice mondialisé. Quitte à se demander, enfin, si l'éducation à la démocratie est bien compatible avec la toute-puissance du marché.

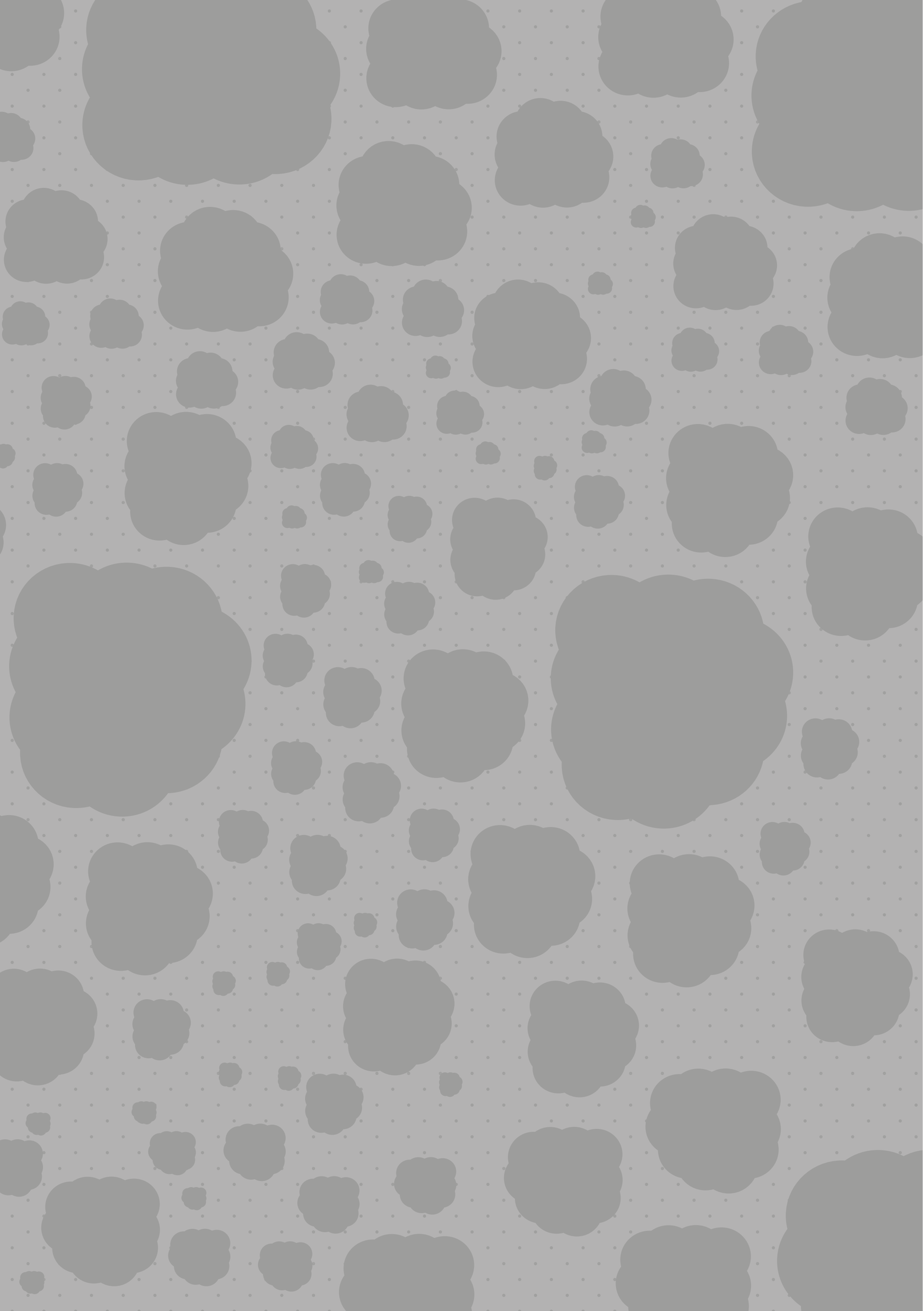
Car la pédagogie nous amène ici à poser des questions de société qui restent encore très largement occultées : peut-on continuer à considérer l'enfant comme un prescripteur d'achat, un public captif pour la publicité ? Voilà, en effet, des années qu'on supprime progressivement tous les génériques à la fin des dessins animés pour éviter que les enfants ne changent de chaîne et ne zappent la publicité : qui s'en préoccupe ? Ne faut-il pas prendre au sérieux, enfin, la question des médias en faisant valoir que leur liberté d'expression s'exerce dans une démocratie et doit s'accompagner d'un devoir d'éducation ? Le service public de l'audiovisuel diffuse aujourd'hui une multitude d'émissions sur les animaux de compagnie et les jeux de hasard, la radio publique consacre treize fois plus de temps à la Bourse qu'à l'éducation : est-ce bien normal ? Ne faut-il mettre en place aussi une relance de l'Éducation populaire pour

faire pièce à la frénésie consommatrice de loisirs et de culture ? La multiplication des offres, dans ce domaine, ne bénéficie, en effet, qu'à ceux qui ont les moyens intellectuels et financiers pour en profiter : doit-on s'y résigner ? Ne faut-il pas faire du soutien à la parentalité une priorité politique ? Les parents en difficulté sont considérés aujourd'hui comme des délinquants ou des malades mentaux : pourtant, qui peut prétendre avoir toutes les réponses aux questions posées par les comportements des jeunes ?… Ne faut-il pas imposer à toutes les institutions et à toutes les entreprises un cahier des charges éducatif, comportant des obligations en matière d'accueil des tout-petits et des scolaires, d'emploi des stagiaires, de partenariat avec les écoles?

Au bout du compte, c'est le statut même de l'éducation dans notre société qui est en question : doit-elle rester une activité marginale au service d'une économie triomphante ou doit-elle devenir ce qui irrigue toute la société et lui permet de se projeter dans l'avenir ?



CHAPITRE 4



CHAPITRE 4
La pédagogie au cœur de la modernité

Où faire commencer la modernité éducative ? L'histoire des idées renvoie souvent à Jean-Jacques Rousseau et à l'*Émile :* il est vrai que Jean-Jacques fut le premier à articuler la construction d'un État démocratique et l'action éducative (les thèses du *Contrat social* sont longuement et précisément exposées dans *l'Émile*, un traité d'éducation qui ne prend tout son sens que dans un projet politique). Mais Jean-Jacques Rousseau resta un théoricien et ne tenta jamais vraiment de passer à l'action. En revanche, c'est Johann-Heinrich Pestalozzi, son disciple helvétique, décidé à « *donner des mains* » à l'œuvre de Jean-Jacques, qui a vraiment sauté le pas : en allant au-devant de ceux que la société de l'époque considérait comme perdus pour l'éducation, il a posé un geste inaugural fort. Il fonde ainsi, en effet, un projet dont nous nous revendiquons toujours : le projet d'une « *éducation universelle* ». Certes, d'autres avaient posé des jalons et balisé le chemin, mais Pestalozzi, acquis aux idéaux révolutionnaires, affirme pour la première fois avec force l'impératif éducatif : nul ne peut rester à l'écart du cercle des savoirs, ni ceux qui ne sont pas préparés à les recevoir, ni ceux qui n'en veulent pas, ni même ceux que l'on considère comme incapables d'y accéder.

À la même époque, d'ailleurs, à quelques encablures de la ferme du Neuhof où Pestalozzi accueille les va-nu-pieds ou de la ville de Stans où il tente d'instruire les orphelins d'une guerre qu'il a pourtant soutenue, un autre homme, avec d'autres références théoriques, fait le même choix. C'est le docteur Jean-Marc Itard : féru de la philosophie des Lumières, disciple de Locke et de Condillac, convaincu du pouvoir de l'éducation dans le développement de la personne, il décide de braver les foudres des fatalistes de tous poils qui voyaient dans « *l'enfant sauvage* » un débile congénital et s'entête à instruire Victor pour en faire « *un homme comme les autres* ». Peu importe qu'il n'y soit pas complètement parvenu, il préfigure, avec Pestalozzi, une aventure collective inouïe : dorénavant, nous n'allons plus penser l'éducation comme l'accompagnement bienveillant des enfants « *bien nés* » vers les belles carrières, avec, à côté, la catéchisation du peuple dont on doit simplement « *contenir les*

instincts », mais nous voulons travailler pour que chacun et chacune, quels que soient ses handicaps personnels ou sociaux, puisse accéder aux œuvres que les hommes ont élaborées, tout au long de leur histoire, pour s'émanciper de toutes les formes d'assujettissement.

La leçon des pionniers

Oh, certes, la modernité éducative va bégayer ! Le fatalisme reprendra souvent le dessus, avec toutes les excuses possibles et imaginables : le poids de l'inné, la violence des barbares, le désenchantement du monde ou la volonté de maintenir les pauvres sous l'emprise des clercs pour éviter une explosion sociale. La confusion entre « *éducation universelle* » et « *imposition à tous de nos propres normes et de notre propre culture* », fera souvent des ravages, engendrant incompréhension, refus et révolte. Mais le mouvement est engagé : les hommes vont de l'avant et cherchent progressivement comment faire bénéficier chaque enfant d'une éducation qui l'instruise et l'émancipe à la fois. Ainsi monte en puissance une idée complètement originale dans l'histoire humaine : il ne s'agit plus seulement d'enseigner les héritiers, mais de transmettre *à tous* les moyens de comprendre et de maîtriser le monde. À tous : tout le problème est là ! Tant que l'éducation ne concernait que quelques-uns, elle restait une affaire de famille. Dès lors qu'elle concerne l'ensemble de nos enfants, elle devient une affaire d'État.

C'est pourquoi la modernité exaspère le paradoxe pédagogique : il ne s'agit plus seulement d'inviter quelques privilégiés à s'engager dans les apprentissages ; il s'agit de convoquer *tous les individus* pour qu'*ils s'impliquent librement dans une activité contrainte*. Il faut, en effet, qu'ils s'engagent librement pour que l'éducation ne soit pas dressage ou conditionnement. Mais il faut aussi, pour que l'entreprise ait quelque chance de réussir, qu'elle soit mise en œuvre dans une institution organisée à grande échelle et sous l'œil de citoyens qui considèrent la réussite de chacune et de chacun comme un droit.

A-t-on vraiment mesuré l'extravagante complexité de cette entreprise, pourtant absolument nécessaire, consubstantielle même de notre ambition politique de construire un monde où chaque individu ait une place ? Or, cette complexité est constitutive de la modernité éducative.

Elle place la question anthropologique de l'éducation au cœur de nos préoccupations : tant qu'il s'agissait de laisser se révéler quelques talents dans une élite sociale, l'éducateur pouvait, bien évidemment, se heurter à la liberté de l'élève, à son absence de motivation, à sa résistance… Mais il lui était possible, alors, de l'ignorer, de faire porter ses efforts sur d'autres ou d'invoquer une difficulté insurmontable pour justifier son abandon.

En revanche, dès lors que la modernité assigne aux éducateurs le devoir de faire réussir chaque élève – au moins jusqu'au terme de l'instruction obligatoire –, le maître ne peut se dérober. Il doit se saisir pleinement du paradoxe pédagogique : faire en sorte que l'autre désire apprendre ce qu'on doit lui enseigner, le mobiliser pour qu'il s'engage personnellement dans une démarche d'apprentissage dont les objectifs ont, pourtant, été fixés par d'autres, indépendamment de l'histoire singulière de chacun. Et l'une des caractéristiques les plus étranges du débat éducatif contemporain, c'est, précisément, d'évacuer cette question cruciale au moment où elle devient centrale. Il la marginalise alors qu'elle occupe, derrière les constructions institutionnelles, l'énergie de tous les acteurs du système. On écarte un problème qui devient, pourtant, obsessionnel et sur lequel tant de professeurs et cadres éducatifs buttent à chaque instant : « *Comment enseigner à ceux qui ne veulent pas apprendre ?* »

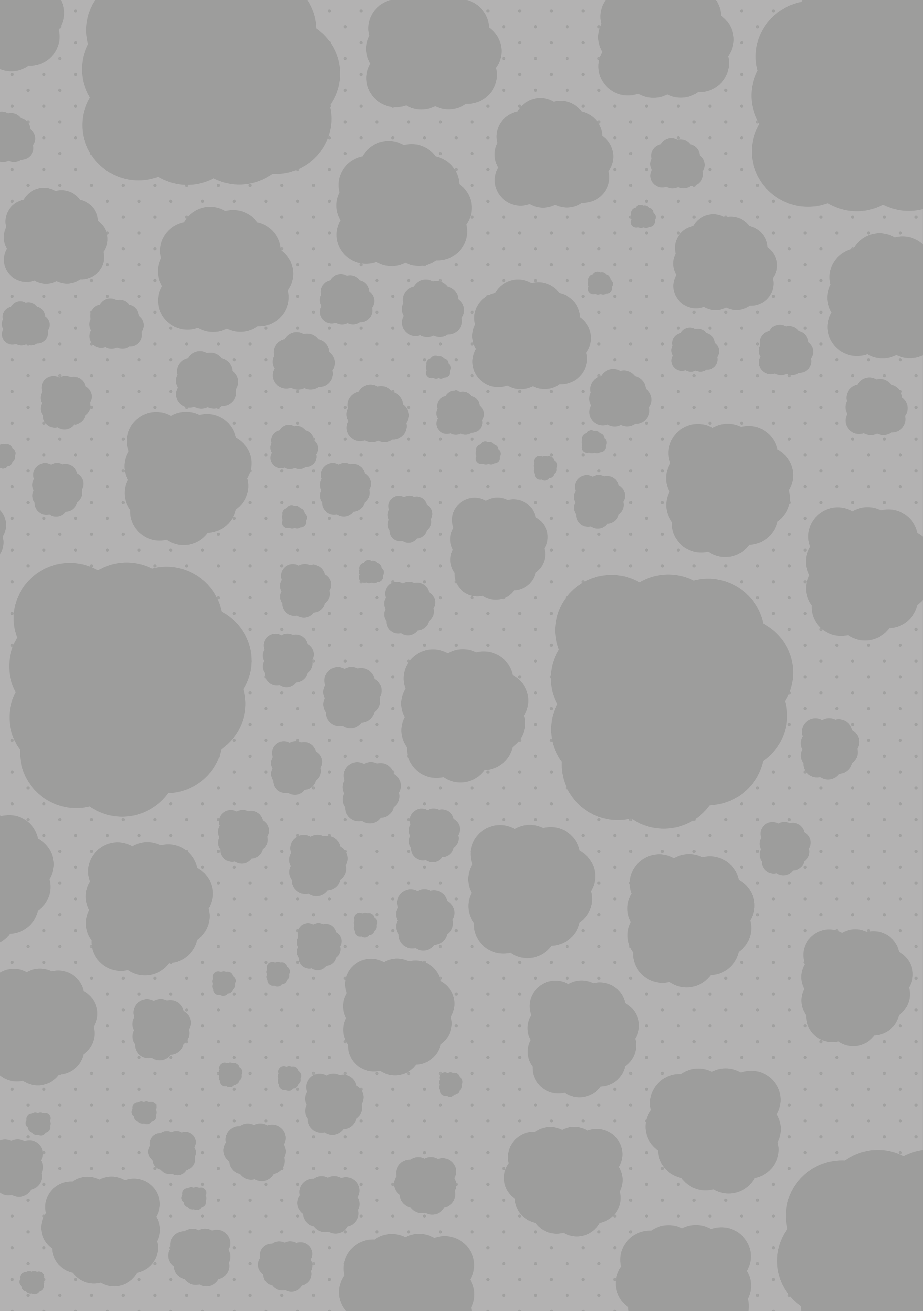
La marge devient la norme

Il ne faut donc pas interpréter la rhétorique de la « *crise* » et des « *mutations* » qui sature aujourd'hui les discours éducatifs comme le signe de l'obsolescence des questions pédagogiques, mais, au contraire, comme celui de leur avènement au titre de questions sociales de première importance. De problématiques privées, limitées à la sphère familiale ou au bureau du précepteur, les questions pédagogiques deviennent des enjeux de société, des questions proprement politiques, au sens le plus noble du terme. Car, dans les sociétés théocratiques ou autocratiques, l'instruction et l'émancipation restaient des exigences confinées : elles ne concernaient que les fils des princes ou les enfants des « *honnêtes gens* », elles n'intéressaient que les cénacles philosophiques et les cercles théologiques.

Le projet socratique lui-même – aussi subversif soit-il – restait un projet élitiste : rien de démocratique, au sens moderne du terme, dans cette entreprise. Comme le montre bien Daniel Hameline, sous l'éloge du *demos* (le peuple assemblé raisonnant, sur l'agora, sous la conduite des philosophes), pointe, chez les penseurs grecs, la peur panique du *laïos* (le peuple « *laïc* », la multitude des humbles, la canaille incontrôlable). Or, l'émergence de la modernité démocratique porte, avec la récusation de toutes les formes de cléricature, une exigence éducative nouvelle : plus question de réserver le savoir aux élus et de cantonner la pensée critique à ceux qui savent qu'il ne faut point toucher au « *désordre établi* » selon la juste expression du philosophe Emmanuel Mounier. Notre démocratie moderne, en ce qu'elle est une insurrection contre tous les privilèges, veut un Socrate contagieux, capable de susciter le désir de savoir et la liberté d'apprendre chez tous les futurs citoyens. Un Socrate qui prend le risque de se frotter aux barbares : comme Anton Makarenko avec les oubliés de la révolution bolchevique ou Jean Bosco avec les délinquants qui erraient sur les routes italiennes au XIXe siècle. Un Socrate qui ne désespère jamais d'éduquer sans normaliser… même la racaille !

Ainsi, les pédagogues sont-ils au cœur de la modernité parce qu'ils l'ont anticipé, en travaillant à la marge, avec ceux et celles que les puissants écartaient systématiquement du cercle de l'humain. Plus encore peut-être, ils incarnent la modernité en ce qu'elle est espérance d'universalité de l'humain, refus de toutes les séparations arbitraires entre ceux qui seraient dignes d'accéder à la culture et de participer aux décisions… et les autres, qui devraient rester dans l'ignorance et l'assujettissement. Les pédagogues s'attellent obstinément, toujours avec passion, parfois avec maladresse, à la réalisation de l'idéal kantien : permettre aux hommes d'accéder à « *la majorité* », à tous les hommes sans exception. Tâche terriblement difficile qui suscite systématiquement le scepticisme des esprits forts, de ceux qui sont revenus de tout – de l'idéal démocratique et de la pédagogie active, du collège unique et de l'Éducation populaire – sans jamais y être allés ! Mais tâche qui constitue la seule raison d'espérer en une modernité à hauteur d'homme…


CHAPITRE 5



CHAPITRE 5
Dépasser les paradoxes éducatifs

Quiconque lit les œuvres des « *pédagogues historiques* », comme Johann-Heinrich Pestalozzi, Januscz Korczak, Maria Montessori, Ovide Decroly et bien d'autres, est frappé par le caractère hétérogène de leurs textes, faits d'un étrange mélange de témoignages, de professions de foi, d'appels à des travaux scientifiques datés et souvent contestables, d'incantations, de prescriptions et même, souvent, de poésie et de romanesque. Un regard superficiel permettrait de conclure rapidement que nous sommes là en présence d'une littérature bricolée, sans véritable intérêt intellectuel, et qui pourrait faire, tout au plus, l'objet d'études historiques érudites. On se tromperait.

Assumer les tensions fondatrices

Il suffit, en effet, de regarder ces œuvres de près, de chercher à comprendre ce qui se trame dans ce qu'elles racontent, pour y débusquer d'intéressantes problématiques : ainsi, chez Célestin Freinet, comme chez beaucoup des partisans des « *méthodes actives* », on observe, au cœur des propositions pédagogiques, une tension forte entre la *finalisation* et la *formalisation* dans les apprentissages. Ces auteurs expliquent, en effet, qu'*il faut donner sens aux savoirs par une « pédagogie du projet »,* mobilisant les élèves en groupes sur des enjeux complexes (un journal scolaire, des enquêtes, une construction technique, une pièce de théâtre…) et, *en même temps, qu'on doit s'assurer de l'acquisition individuelle des programmes* en prenant le temps d'exposer les choses, du plus simple au plus complexe, avec des « *dénombrements* » systématiques, comme disait Descartes dans *Le discours de la méthode*… ce qui suppose un accompagnement personnel rigoureux.

Le fait que les pédagogues aient souvent insisté sur le premier terme – la découverte des savoirs par l'élève – ne signifie nullement qu'ils aient été insensibles au second. Simplement, la formalisation leur apparaissait déjà suffisamment présente dans l'École, mais trop peu efficace parce que peu ou mal articulée à des savoirs identifiés et basculant, pour cette

raison, dans un formalisme stérile. Que l'on prenne le temps de faire émerger les connaissances à partir d'une situation, d'un problème ou d'un projet, et l'étape de formalisation, non seulement s'imposera, mais verra son efficacité démultipliée : l'analyse et la synthèse s'imposeront comme des nécessités, les différents éléments découverts prendront place dans une configuration mentale nouvelle qui permettra de se les approprier, de les mémoriser et de les réutiliser.

Déjà, en 1888, Henri Marion, farouche défenseur des « *méthodes actives* » et victime de très virulentes attaques pour « *délit de pédagogie* » de la part du « grand intellectuel » de l'époque, Ferdinand Brunetière, n'hésitait pas à écrire : « *Il est bon que le maître fasse toujours alterner au fur et à mesure, avec la forme euristique dont l'écueil est le désordre et le décousu, la forme expositive (résumés, tableaux d'ensemble) dont le rôle propre est d'assurer l'ordre dans l'esprit, l'organisation des idées acquises.* ». Et, même les plus radicaux des « *pédagogues de la découverte* » – comme Roger Cousinet, le promoteur d'une « *méthode de travail libre par groupes* » – n'ont jamais nié l'importance de la formalisation : « *Activité de création et activité de connaissance, telles sont les deux parties essentielles entre lesquelles va se partager la vie scolaire* » explique-t-il longuement. Impossible, en effet, de renoncer pour l'École au « *projet encyclopédique* », à sa rigueur analytique, à sa perspective universelle.

Dans un autre registre, et malgré les incompréhensions de leurs adversaires, les pédagogues ont toujours été sensibles aux ambiguïtés concernant « *l'intérêt de l'enfant* ». Le fait qu'ils utilisent cette expression comme un lieu commun ne signifie nullement qu'ils sont incapables d'en repérer les contradictions. Ainsi, Ovide Decroly lui-même, le promoteur d'une « *éducation par les centres d'intérêt* » a-t-il souvent souligné la nécessité de distinguer – pour mieux les réunir – « *ce qui importe le plus* » de « *ce qui intéresse le plus* ». Chacun peut observer, en effet, que « *ce qui intéresse* » spontanément l'enfant n'est pas toujours « *dans son intérêt* », et vice-versa. L'intérêt immédiat est souvent pauvre, stéréotypé, très différencié selon les expériences sociales et culturelles antérieures… bien loin de ce qui apparaît nécessaire à l'éducateur pour stimuler la croissance et contribuer au développement de l'enfant. Mais, symétriquement, s'en tenir à ce qui est défini par les adultes comme nécessaire à

l'éducation, indépendamment, de la dynamique de l'enfant qui apprend et grandit, s'avère toujours formel et inefficace : on rajoute une couche superficielle de savoirs académiques qui s'écaille à la première occasion.

La perspective pédagogique consiste donc à « *sortir par le haut* » de cette contradiction : pas question de se mettre béatement à l'écoute des « *intérêts* » des élèves, ni de leur imposer aveuglément « *ce qui est dans leur intérêt* ». Il faut, en revanche, comme n'a cessé de le rappeler John Dewey, imaginer des situations capables de réconcilier l'un et l'autre. Certes, la chose n'est pas facile, car « *les intérêts spontanés* » comme « *les intérêts éducatifs* » préexistent toujours en quelque sorte à l'activité pédagogique : on peut observer les premiers ou se référer aux programmes pour les seconds. Tandis que les activités associant les deux sont, elles, à inventer : elles doivent être construites à partir des contraintes et des ressources dont dispose le maître, en puisant des suggestions dans les travaux déjà existants, en échangeant des idées, en mutualisant les trouvailles entre les personnes et les équipes. Elles supposent un travail rigoureux pour *articuler la dynamique de l'apprendre et la structuration de l'enseigner*.

Il faut donc être bien mal inspiré et particulièrement ignorant pour accuser la pédagogie de promouvoir un spontanéisme échevelé qui, au nom du primat de la construction des savoirs par l'enfant, le priverait de toute appropriation distanciée. Certes, les pédagogues dénoncent les ravages d'un enseignement arc-bouté sur des architectures académiques et déconnecté des dynamiques d'apprentissage des élèves. Ils ne cessent de défendre, selon la formule d'Adolphe Ferrière, « *l'école active contre l'école assise* ». Mais ils savent bien qu'il est essentiel de permettre à celui qui découvre d'appréhender de manière progressive les différents éléments qu'il a repérés afin d'avancer dans la compréhension de phénomènes de plus en plus complexes. Ils savent qu'apprendre, c'est découvrir, mais aussi identifier, classer, comparer, organiser. Ils l'oublient d'autant moins qu'ils sont sensibles au fait qu'un enfant, aujourd'hui, reçoit une telle quantité d'informations que, si l'École ne lui apprend pas à les examiner rigoureusement, il risque de ne plus rien pouvoir distinguer dans le chaos qui l'entoure…

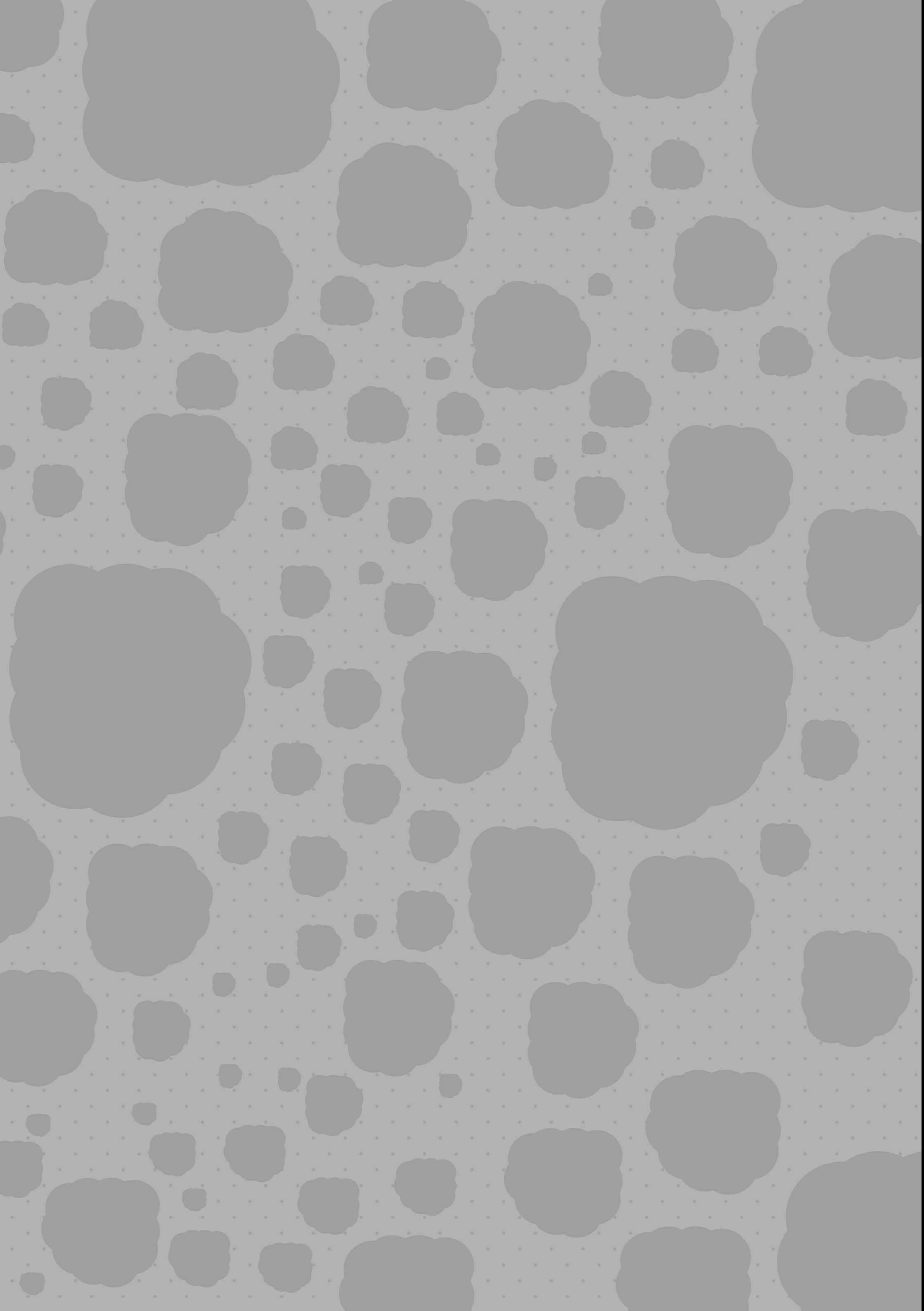
De l'alternative à l'invention

Ainsi, si l'on veut bien se donner la peine de le regarder de près, le discours pédagogique est à comprendre comme un genre littéraire particulier qui débusque, le plus souvent à son insu, les paradoxes fondateurs auxquels se trouve affronté l'homme dès lors qu'il cherche à éduquer ceux et celles qui viennent au monde. Parce que l'éducation est inévitablement assignée à des tâches de *domestication*, imposées par la nécessité de préparer un individu à la société dans laquelle il devra trouver sa place, tout se donnant comme projet l'émergence d'une liberté et l'*émancipation* d'un sujet, elle est confrontée à des apories qui, bien souvent, deviennent des polémiques. Faut-il respecter la liberté de l'enfant ou exercer sur lui une autorité tant qu'il n'est pas en mesure de décider par lui-même ? Mais comment l'amener à être, un jour, autonome si l'on ne le considère pas comme tel, avant-même qu'il le devienne ? Faut-il s'appuyer sur ce qui intéresse les élèves, au risque d'oublier des savoirs pourtant essentiels ? Ou bien faut-il leur imposer des tâches sans signification pour eux, au risque que seuls les initiés en entrevoient l'importance ? Faut-il suspendre dans la classe toute relation affective, au prétexte que l'École est un lieu dédié à la Raison ? Mais comment faire aimer la Raison si celui qui l'incarne n'est pas capable de montrer les satisfactions personnelles dont elle est porteuse et, même, de devenir un pôle d'identification puissamment investi sur le plan affectif ?, etc. On pourrait multiplier les exemples de toutes sortes. Ils sont légion.

En réalité, si l'on prend au sérieux les discours pédagogiques, on observe que l'éducation est une activité toujours en proie à des alternatives difficiles à surmonter. On comprend, alors, qu'elle soit, dans l'opinion, l'objet de débats très vifs, en particulier de la part de ceux qui ne se coltinent pas la tâche d'éduquer au quotidien ou qui dépensent leur énergie à éradiquer des paradoxes qu'ils vivent comme des contradictions insupportables. On fonctionne alors dans le « *ou bien… ou bien…* » : ou bien l'autorité, ou bien la liberté ; ou bien la culture imposée, ou bien l'animation socioculturelle totémisée ; ou bien une évaluation rigoureuse des acquis, ou bien un accompagnement compassionnel des personnes ; ou bien le cours magistral, ou bien les travaux de groupes ; ou bien la méthode syllabique, ou bien la méthode globale pour apprendre à lire…

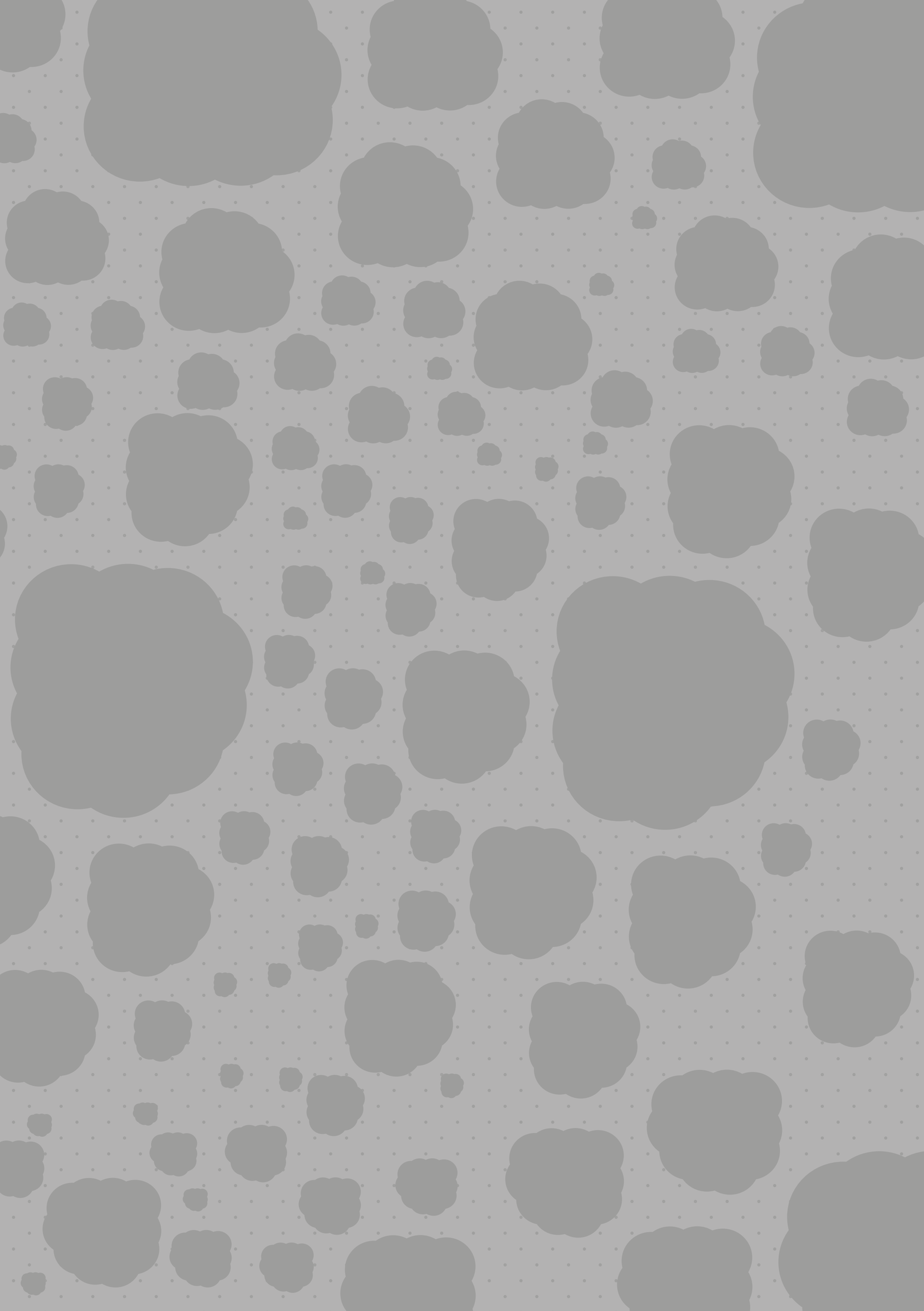
Or, ce dont témoignent les pédagogues historiques, dès lors qu'on se livre à une analyse rigoureuse de leurs propos, c'est, tout à la fois, de la vanité de ces querelles et de la possibilité de les dépasser. Pour eux, les paradoxes sont féconds dès lors qu'ils ouvrent un espace à l'invention, à la création, à l'élaboration de méthodes qui permettent d'avancer, et d'avancer sur deux pieds à la fois : en tension entre des pôles qui, si l'on se tenait à l'un des deux, nous condamneraient à l'immobilisme. Les discours pédagogiques sont ainsi à comprendre comme un effort, plus ou moins réussi selon les cas, pour élaborer des dispositifs capables de faire exister l'activité éducative dans *la temporalité*. Ils s'installent dans la « *médiocrité* » – au sens aristotélicien du terme –, dans ce « *milieu* » qui n'est pas un « *centre* », dans cette tension qui n'est pas un point d'équilibre définitivement stabilisé mais qui permet, en même temps, de domestiquer et d'émanciper, d'imposer des connaissances et de permettre de les dépasser, d'assumer la dépendance nécessaire à l'égard de l'autorité et d'apprendre en quoi celle-ci n'est respectable que si elle est légitime, de s'appuyer sur ce que l'élève sait déjà et sur ce qui l'intéresse, sans jamais perdre de vue la nécessité de lui ouvrir de nouveaux horizons.

C'est ainsi que Joseph Jacotot tenta de mettre en place des méthodes d'apprentissage où la personne obéit (à l'injonction de celui qui lui ordonne d'apprendre) et se libère (en élaborant elle-même ses méthodes d'apprentissage). C'est ainsi que Ferdinand Buisson défendit la nécessité de la démarche documentaire et expérimentale où l'enfant peut, en même temps, « *se soumettre à la loi des choses* » et « *s'émanciper de la loi des clercs* ». C'est ainsi qu'Anton Makarenko parvint à surmonter la contradiction entre la nécessité de sanctionner l'élève dont les comportements compromettent le fonctionnement du groupe, et l'exigence de ne pas l'exclure ou l'abandonner pour autant. Et c'est pourquoi nous avons tout intérêt à nous inspirer de leur démarche.





CHAPITRE 6



CHAPITRE 6
Accompagner l'émergence de la liberté

Une des thématiques qui permet de mieux saisir la manière dont la pratique pédagogique permet de sortir d'alternatives idéologiques absurdes est la question, maintes fois rebattue et rarement explicitée, de *formation à la citoyenneté*. On voit bien la difficulté : comment former l'enfant ou l'adolescent à la citoyenneté autrement qu'en le mettant en situation d'exercice effectif de cette citoyenneté, comme l'ont proposé bien des pédagogues en préconisant la pratique du « *conseil* », voire l'instauration de véritables « *républiques d'enfants* » ? Mais ne projette-t-on pas alors prématurément l'élève dans une situation qu'il est incapable d'assumer ? Ne sous-estime-t-on pas, précisément, la formation nécessaire et la maturation indispensable pour devenir un véritable citoyen ? Si l'enfant était déjà citoyen que viendrait-il faire à l'École ? À l'École, on ne peut être déjà citoyen… sauf à supposer que l'école ne sert à rien pour former le citoyen ! Et, réciproquement, dans la Cité, on ne peut considérer les citoyens comme des écoliers sous tutelle… sauf à chercher à ruiner leur statut et à faire le lit du totalitarisme !

Les enfants ne sont pas des adultes !

Cette problématique a été développée, dès 1954, dans un texte d'Hannah Arendt devenu emblématique aujourd'hui, « *La crise de l'éducation* » : « *La ligne qui sépare les enfants des adultes devrait signifier qu'on ne peut ni éduquer les adultes, ni traiter les enfants comme des grandes personnes. [...] À l'éducation, dans la mesure où elle se distingue du fait d'apprendre, on doit pouvoir assigner un terme.* » Et, politiquement, Hannah Arendt a, bien évidemment, raison. Elle a, d'ailleurs, fait personnellement l'expérience terrible de la montée du nazisme et de l'inversion que, précisément, elle dénoncera dans ses écrits : les enfants étaient sollicités pour dénoncer les parents et les enseignants qui « *pensaient mal* », tandis que les adultes, eux, étaient infantilisés dans les stades de Nuremberg. Tous les totalitarismes spéculent ainsi sur la

promotion prématurée d'enfants censés juger de leurs éducateurs et, simultanément, assujettissent les adultes à une autorité qui les infantilise. *1984* d'Orwell en est une belle illustration : on se souvient que le voisin de palier du héros est dénoncé par son propre fils aux autorités tandis que l'ensemble de la population est soumis au pouvoir du « *père suprême* », *Big Brother*.

À cet égard, la séparation dont parle Hannah Arendt est bien fondatrice de la possibilité même de toute démocratie : il faut instituer une frontière – même arbitraire – entre les enfants et les adultes. Car, c'est l'existence de cette frontière qui permet, tout à la fois, l'éducation des enfants et l'exercice du pouvoir des citoyens. L'enfant doit être éduqué et, pendant ce temps, il ne peut être considéré comme un citoyen, au risque de basculer dans une confusion génératrice de graves abus. L'adulte, de son côté, s'il peut continuer à apprendre, ne peut pas être éduqué : c'est lui qui doit décider de ce qu'il apprend, qui doit choisir sa propre voie et statuer, directement ou par l'intermédiaire de ses représentants élus, sur les lois qui régissent la Cité. Nul ne peut s'ériger en *éducateur des adultes* ; nul ne peut avoir cette prétention, au risque de ruiner la possibilité même de toute démocratie et de s'imposer, à terme, comme « *grand éducateur du peuple* », c'est-à-dire comme dictateur.

L'enfant, parce qu'il n'est pas encore éduqué, ne peut décider de son propre bien. Et, symétriquement, un adulte est quelqu'un à qui personne ne peut enlever – à l'exception du juge et dans un cadre très précis – la possibilité de décider lui-même de son propre bien. Le politique exige donc que soit posée l'existence d'une frontière clairement identifiée entre la sphère éducative – qui suppose la soumission à une tutelle nécessaire – et la sphère citoyenne – qui est exercice d'une liberté inaliénable. Nous ne pouvons pas plus permettre à des enfants de décider du sort du monde que nous pouvons priver les adultes de cette liberté. L'éducation ne peut – par principe – considérer l'enfant comme un citoyen déjà autonome. La vie politique doit, elle, – toujours par principe – s'interdire de traiter des citoyens comme des enfants.

Mais, la ligne de séparation dont parle Hannah Arendt n'est pas d'abord affaire de maturité ; ce n'est pas une proposition liée à l'observation de la croissance et du processus d'autonomisation progressive des enfants ; ce n'est pas une question de psychologie ; c'est une nécessité principielle

qui s'impose en elle-même, avant tout débat sur le moment précis où faire passer cette ligne. À la limite, peu importe où passe la ligne, pourvu que la ligne existe et fonde ensemble et réciproquement les deux statuts : celui de l'éduqué, dépendant et assujetti à l'adulte qui décide pour lui ; celui de l'adulte qui décide lui-même comme citoyen de plein droit dans la vie de la Cité.

D'ailleurs, l'adulte qui prétend permettre à l'enfant de choisir lui-même son destin est aveugle sur ses propres pratiques : aucun adulte ne laisse vraiment l'enfant choisir sa langue maternelle, ses manières de table, ses coutumes vestimentaires, sa religion, ses conceptions du monde… Tout enfant est élevé dans des normes qu'il doit respecter, ne serait-ce que pour pouvoir précisément, quand il deviendra adulte, les subvertir. Il y a ainsi, dans l'éducation, une dimension irréductible de domestication que seules quelques belles âmes utopiques s'efforcent désespérément de nier. Ce faisant, elles volent d'ailleurs à l'enfant ses droits fondamentaux : le droit à l'enfance et le droit d'être éduqué. Quand elles n'en profitent pas pour récupérer, en sous-main, un pouvoir charismatique ou institutionnel, comme en témoigne très largement l'histoire convulsive de la pédagogie libertaire.

Les élèves ne sont pas des citoyens !

Une telle conception, formalisée par Hannah Arendt il y a plus d'un demi-siècle, est aujourd'hui largement partagée par de nombreux intellectuels. Ainsi la retrouve-t-on sous la plume de Marcel Gauchet qui affirme : « *Le sujet de raison n'est pas au commencement, il émerge après coup. Le postuler à la source, c'est en fait l'empêcher d'apparaître. […] L'entrée de la démocratie dans l'école n'a-t-elle pas pour effet, en réalité, de retourner la démocratie contre la possibilité même d'une école ? […] Car, pour un individu qui est posé et qui se pose comme toujours déjà là, préalablement à toute acquisition, il n'y a, en vérité, qu'une auto-éducation possible ; il n'y a qu'une auto-production qui soit imaginable.* ». Et Marcel Gauchet stigmatise « *le discours pédagogique réformateur* » qui place, dit-il, « *l'élève-citoyen* » au centre du système et relève, à ses yeux, « *de l'application subreptice au domaine de l'enseignement d'une certaine idée de la démocratie* ». Face à ces

errances, il convient, pour lui, de restaurer la primauté de l'autorité de la transmission scolaire en écartant toute illusion autogestionnaire et toute « *pseudo-formation à la démocratie* ». Il faut tourner résolument le dos aux « *pathologies d'une feinte liberté* » qui émergent inévitablement dès lors qu'on laisse penser aux enfants, en de savantes manipulations, qu'ils décident eux-mêmes ce qui a été, en réalité, décidé par l'adulte.

L'éducateur, d'ailleurs, récupère là en fascination bien plus qu'il n'a abandonné en contraintes et s'assujettit les personnes bien plus efficacement que « *le maître traditionnel* » : ce dernier, en effet, en assumant « *l'autorité sans visage* » de l'institution contribue, au bout du compte, à une véritable formation de l'intelligence qui permettra à l'élève, une fois devenu citoyen, l'exercice délibéré et conscient de sa liberté. Assumer l'autorité et transmettre les savoirs représente ici la seule méthode possible pour permettre la formation de l'intelligence critique requise par l'exercice de la démocratie. En revanche, ériger les espaces éducatifs en « espaces démocratiques spontanés » ruine toute possibilité de citoyenneté authentique en livrant l'éducation au règne de « *l'influence* ».

Il y a ainsi, chez Hannah Arendt comme chez Marcel Gauchet, un souci salutaire de « *dépsychologiser* » l'éducation et d'en retrouver les principes politiques fondateurs. À cet égard, ils attirent notre attention à bon escient sur des dérives réelles et des illusions qui menacent, effectivement, certaines expériences pédagogiques. Ils nous mettent en garde contre la tentation de nous dénier à nous-même notre rôle d'éducateur, d'expier notre position d'adulte en nous livrant à des gymnastiques non-directives qui nous discréditent et interdisent, de fait, à l'enfant de se construire pour devenir un véritable citoyen.

La frontière n'exclut pas la transition

Mais, en dénonçant le danger de « *l'application subreptice de concepts politiques en matière éducative* », Marcel Gauchet comme Hannah Arendt peuvent nous entraîner dans une impasse. Ils mettent en avant des principes politiques pour disqualifier *a priori* toute l'entreprise pédagogique. Ils s'appuient sur la nécessaire distinction juridique entre la minorité et la majorité pour ignorer le passage progressif de l'une à

l'autre. Ils arguent de l'antériorité principielle de l'enfant sur le citoyen pour écarter la temporalité proprement pédagogique et projettent sur l'entreprise éducative des catégories politiques qui ne permettent pas d'en comprendre la complexité. Non pas parce que ces catégories ne sont pas pertinentes politiquement – bien au contraire – mais parce qu'elles ne sont que des « *catégories* » et qu'elles interdisent, par définition, de penser *la question de la transition entre elles*.

On doit, en effet, séparer politiquement et juridiquement l'enfant et l'adulte afin d'éviter toute confusion ; c'est là une précaution élémentaire et, sans aucun doute, nos sociétés ont-elles à réfléchir sur ce point pour réinstituer des rites de passage suffisamment significatifs. Mais, pour autant, on ne peut, en matière éducative, séparer par une frontière infranchissable l'enfant assujetti et l'adulte citoyen ; car cela empêche précisément de comprendre comment on passe de l'un à l'autre.

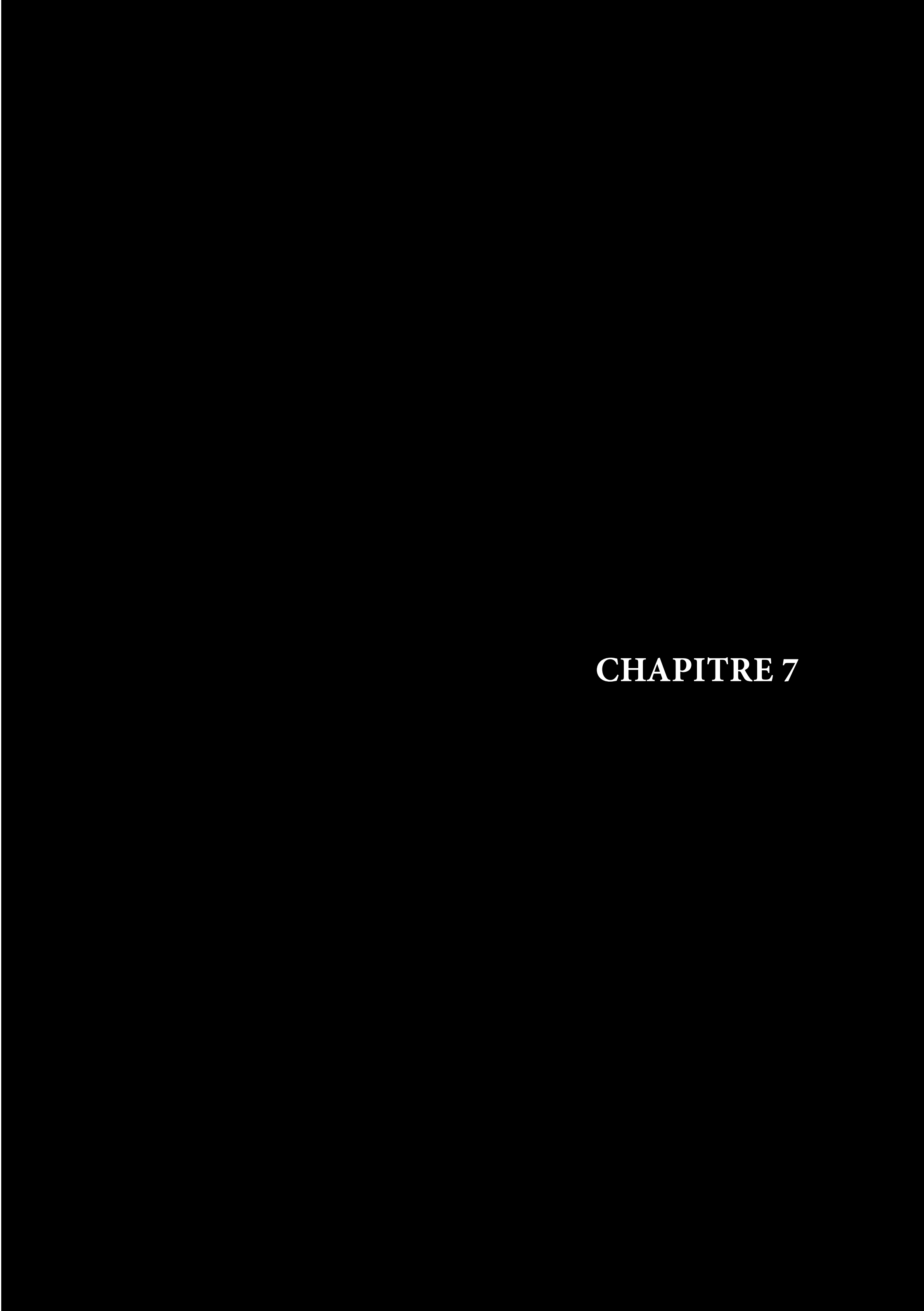
On s'interdit en effet, dans ce cas, de penser et d'accompagner un processus qui ne peut être que tâtonnant et progressif, qui s'inscrit au cœur de contradictions et ne se réduit pas à un saut mystérieux ou à un avènement miraculeux qui permettraient à l'individu de changer radicalement de nature le jour de sa majorité.

Hannah Arendt et Marcel Gauchet rappellent opportunément les principes fondateurs de toute organisation politique démocratique, mais ils ignorent la temporalité et l'historicité qui constituent la spécificité de l'éducation. Ils parlent dans l'absolu alors que les enfants naissent, apprennent et grandissent dans la durée. Ils convoquent une rythmicité politique – absolument nécessaire pour gérer la vie sociale – mais ignorent la rythmicité proprement pédagogique : car, l'éducation, même si elle doit marquer symboliquement les grandes étapes du développement (par l'octroi d'une « *ceinture de judo* », le passage dans un cycle supérieur, l'accès à de nouveaux droits, etc.), est d'abord exploration d'espaces inconnus, prise de risque, tentatives plus ou moins réussies, tâtonnements et stabilisations progressives de nouvelles capacités. L'enfant ne « *saute pas* » d'un état à un autre – de la dépendance à l'autonomie – pas plus que l'adulte ne « *saute* » de la minorité dans la majorité le jour de ses 18 ans. L'enfant a besoin d'investir progressivement des cadres à sa

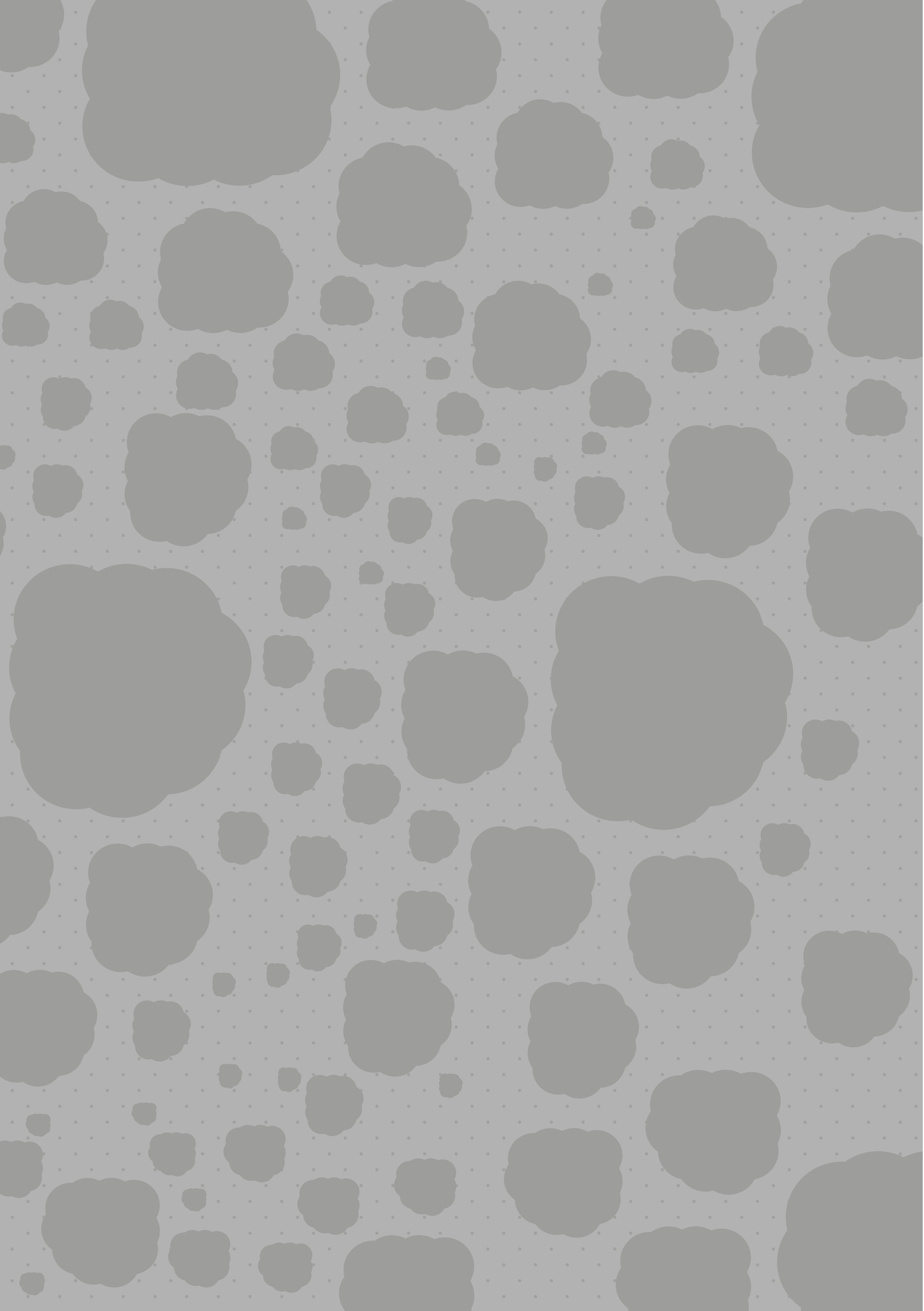
mesure, de s'essayer à l'exercice de la liberté dans des situations qu'il peut comprendre, d'apprendre à agir en articulant son désir et les contraintes, son point de vue personnel et l'intérêt général.

Et c'est dans ce travail que les pédagogues investissent toute leur créativité : c'est pour permettre cela que Maria Montessori imagine des outils susceptibles de stimuler l'exploration sensorielle et linguistique, que John Dewey propose de *travailler par projets*, que Januscz Korczak met en place des « *parlements d'enfants* »… Ils ne *lâchent pas les élèves dans la nature* en imaginant qu'ils vont spontanément y construire une société démocratique – tout, en effet, permet de penser le contraire ! –, mais ils structurent des situations à la fois accessibles et difficiles dans lesquels les enfants vont pouvoir, en même temps, apprendre ce qui leur est imposé et explorer leur propre liberté.

C'est cela la pédagogie : assumer les contradictions irréductibles qui constituent « *l'humaine condition* ». Interpeller la liberté dans le moment même où l'on met en place une situation contrainte. Ne pas renoncer au projet d'enseigner, à la volonté de transmettre, mais introduire, dans cette démarche même, une anticipation de la liberté. Et cela n'est nullement – comme on voudrait parfois nous le faire croire parfois – une formulation abstraite, éloignée de la quotidienneté éducative. Ceux qui crient ici à « *l'idéologie fumeuse* » ignorent tout de l'histoire de la pédagogie. Ils méconnaissent le long et minutieux travail qui, depuis Jean-Jacques Rousseau, élabore sans cesse des dispositifs où peuvent, ensemble, se manifester, en une solidarité exigeante, la volonté d'instruire et celle d'émanciper. D'Itard à Oury, de Jacotot à Claparède, de Makarenko à Ferrer, les pédagogues n'ont cessé, en effet, d'explorer les modalités qui permettent d'aider un sujet à grandir… Sans abdiquer l'autorité de l'adulte. Mais sans renoncer, non plus, à faire émerger la liberté de l'enfant. Rien de simple dans ces tentatives. Mais la seule issue pour ne pas désespérer des hommes ou légiférer dans l'abstrait sur la conduite de ceux-ci. La seule issue aussi pour affronter le défi, plus que jamais d'actualité, de la formation à la citoyenneté. Un défi qui n'a pas encore été complètement relevé et qui, pour permettre à la modernité de construire une société démocratique, doit convoquer la pédagogie.



CHAPITRE 7



CHAPITRE 7
Les fondamentaux de la pédagogie

Car, la pédagogie, si l'on sait regarder de près ses discours et ses pratiques, livre la clé de notre problème éducatif. Elle donne, en effet, à entendre deux affirmations aussi essentielles l'une que l'autre et, pourtant, bien difficiles à concilier : d'une part, *tout le monde peut apprendre et accéder à la liberté* et, d'autre part, *nul ne peut contraindre quiconque à apprendre et à mettre en œuvre sa liberté…* Et ce qui fait l'originalité de la démarche pédagogique, c'est qu'elle traite ces deux affirmations *ensemble*.

On peut, en effet, opposer ces deux affirmations et s'arc-bouter sur l'une d'elles en écartant l'autre. Cela donnera dans un cas : *« Tous les élèves peuvent apprendre et tous les moyens sont bons pour y parvenir… Cherchons donc les solutions les plus efficaces indépendamment de tout critère éthique ou pédagogique ! »* Ou, symétriquement : *« Nul ne peut forcer un élève à apprendre et tant pis pour ceux qui n'y arrivent pas ou ne veulent pas… Après tout, on ne peut pas travailler à la place de quelqu'un ! »*. On peut aussi osciller d'une position à l'autre : du volontarisme – volontiers assorti d'une répression brutale des réfractaires – au fatalisme – justifié par le fait qu'on ne peut pas décider de « *son bien* » à la place d'autrui. La pédagogie, elle, assume la tension : elle est convaincue de la nécessité de l'engagement de chacun dans ses apprentissages, mais s'obstine, néanmoins, sans jamais baisser les bras, à aider chacun à réussir. Elle est déterminée sur l'éducabilité de tous, mais refuse d'employer n'importe quel moyen pour y parvenir.

Dès lors que la pédagogie affirme, à la fois, que tout sujet peut apprendre, mais qu'il doit pouvoir le faire librement, elle exclut, en même temps, le volontarisme mécaniste et le spontanéisme libertaire. Elle dépasse ce qui pourrait apparaître comme une contradiction en inventant des « *dispositifs pédagogiques* » : des dispositifs élaborés à partir d'objectifs assumés par l'adulte ; des dispositifs organisés de telle manière qu'ils favorisent la mobilisation personnelle des élèves ; des dispositifs structurés afin de comporter les contraintes et les ressources

nécessaires à l'apprentissage ; des dispositifs pensés de manière à ce que ceux et celles qui s'y impliquent puissent en comprendre les enjeux et s'en détacher quand ils les ont utilisés.

À partir de là, et en référence à l'histoire des doctrines pédagogiques et aux tensions qu'elle révèle, la pédagogie se reconnaît au fait qu'elle se coltine la contradiction entre éducabilité et liberté, et travaille à la dépasser. Pour elle :

1. Tout le monde peut apprendre et nul ne peut jamais décider, pour une personne donnée, qu'un apprentissage est définitivement impossible : ***c'est le principe d'éducabilité.***

2. L'apprentissage ne se décrète pas… et rien ne permet de l'imposer à quiconque. Tout apprentissage s'effectue, pour chacun, à sa propre initiative et requiert de sa part un engagement personnel : ***c'est le principe de liberté.***

3.***Ces deux principes, tenus ensemble, structurent la pédagogie*** *:* s'en tenir au premier, c'est basculer dans le fatalisme, s'en tenir au second, c'est basculer dans le dressage. Tenir les deux ensemble, c'est inventer sans cesse des situations qui permettent à celui qui apprend d'engager sa liberté. Tenir les deux ensemble, c'est s'obstiner à proposer des médiations, au nom de l'éducabilité de tous, et chercher à susciter l'engagement personnel, au nom du respect de la liberté de chacun.

4. *Ces deux principes, tenus ensemble, amènent à travailler dans la temporalité et à penser en permanence* **la question du passage** *:* passage entre l'hétéronomie et l'autonomie, entre l'intérêt de l'élève et ce qui est « dans son intérêt », entre la contrainte et la liberté, entre ce qui fait sens et ce qui permet d'acquérir des mécanismes.

5. *Pour cela, la pédagogie récuse l'opposition entre le travail et la motivation, tout comme elle refuse d'imposer des exercices mécaniques en préalable à l'investissement dans un projet.* Elle s'efforce, à la fois, de mobiliser les élèves à travers l'exposé des savoirs élaborés et de leur faire découvrir la nécessité d'entraînements systématiques quand elle les implique dans une dynamique mobilisatrice. Dans tous les cas, elle prend *l'obstacle* comme levier : il faut développer des projets pour s'approprier des connaissances, comme il faut effectuer des apprentissages techniques pour pouvoir mener à bien des projets.

6. *La pédagogie reconnaît que les recherches en psychologie et en didactique peuvent permettre, par l'observation des conditions optimales de l'apprentissage, d'aider à* ***l'invention de dispositifs pédagogiques****.* Mais ces dispositifs ne sont nullement déductibles mécaniquement de ce que les sciences permettent d'observer ; ils requièrent un travail de création spécifique. Ils sont utiles pour pallier l'aléatoire des situations personnelles et sociales d'apprentissage, mais ils ne peuvent jamais se substituer à la détermination du sujet qui apprend.

7. ***La pédagogie considère que chacun apprend avec une stratégie qui lui est propre*** mais qui n'est pas, pour autant, figée ; il peut la modifier et l'enrichir en fonction de ses expériences. La découverte progressive de stratégies d'apprentissage est un moyen d'accéder à l'autonomie.

8. ***Pour la pédagogie, il est impossible de séparer la méthode et le contenu*** *:* il n'existe pas de méthode qui fonctionnerait à vide, pas plus qu'il n'existe de contenu qui puisse être appréhendé sans méthode. Pour reprendre une opposition communément admise, *il n'est pas d'instruction sans éducation*, puisque la manière d'instruire est toujours porteuse d'un projet éducatif, fût-ce à son insu, et que toute éducation est une transmission de savoirs et de valeurs indissolublement liés.

9. ***Pour la pédagogie, il est impossible de séparer le cognitif et l'affectif*** *:* apprendre suppose un travail sur l'image de soi et toute acquisition de connaissance engage nécessairement un réaménagement de la personne. On peut faire le choix méthodologique de travailler sur la médiation cognitive – c'est même particulièrement conseillé quand on est enseignant –, on ne peut pas abolir par décret ce qu'on ne prend pas en compte par méthode.

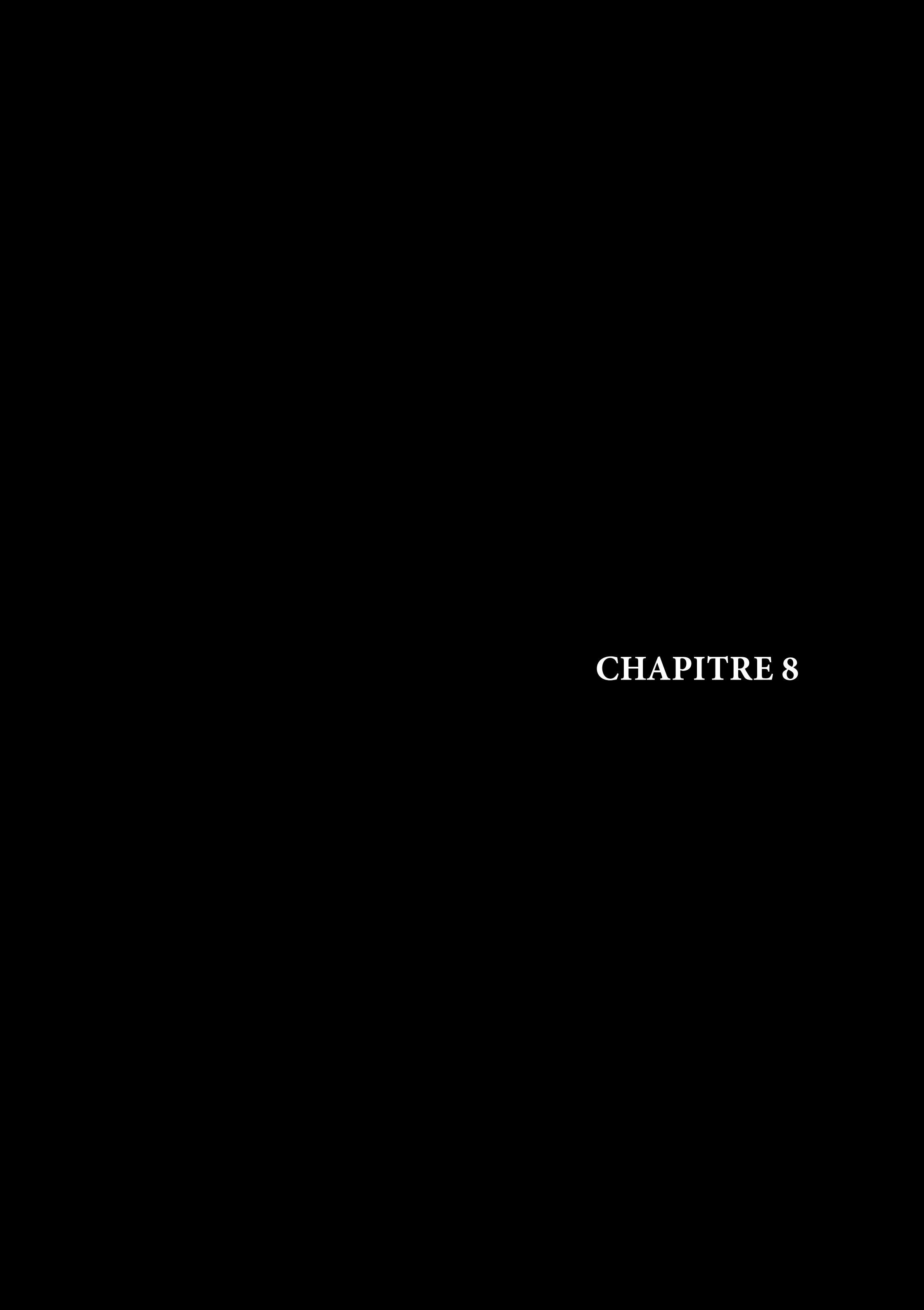
10. ***Pour la pédagogie, il est impossible de séparer l'individuel et le social*** *:* personne ne peut apprendre absolument seul et la manière d'apprendre révèle toujours une conception de la socialité, des rapports au savoir et au pouvoir. Il n'est aucune connaissance qui puisse être acquise en dehors d'une relation sociale et cette relation peut entretenir l'assujettissement ou, au contraire, permettre l'émancipation.

11. ***Pour la pédagogie, apprendre c'est s'enrichir et progresser, c'est toujours dépasser le donné et subvertir un ordre social*** où chacun aurait une place définitivement attribuée. À cet égard, la pédagogie

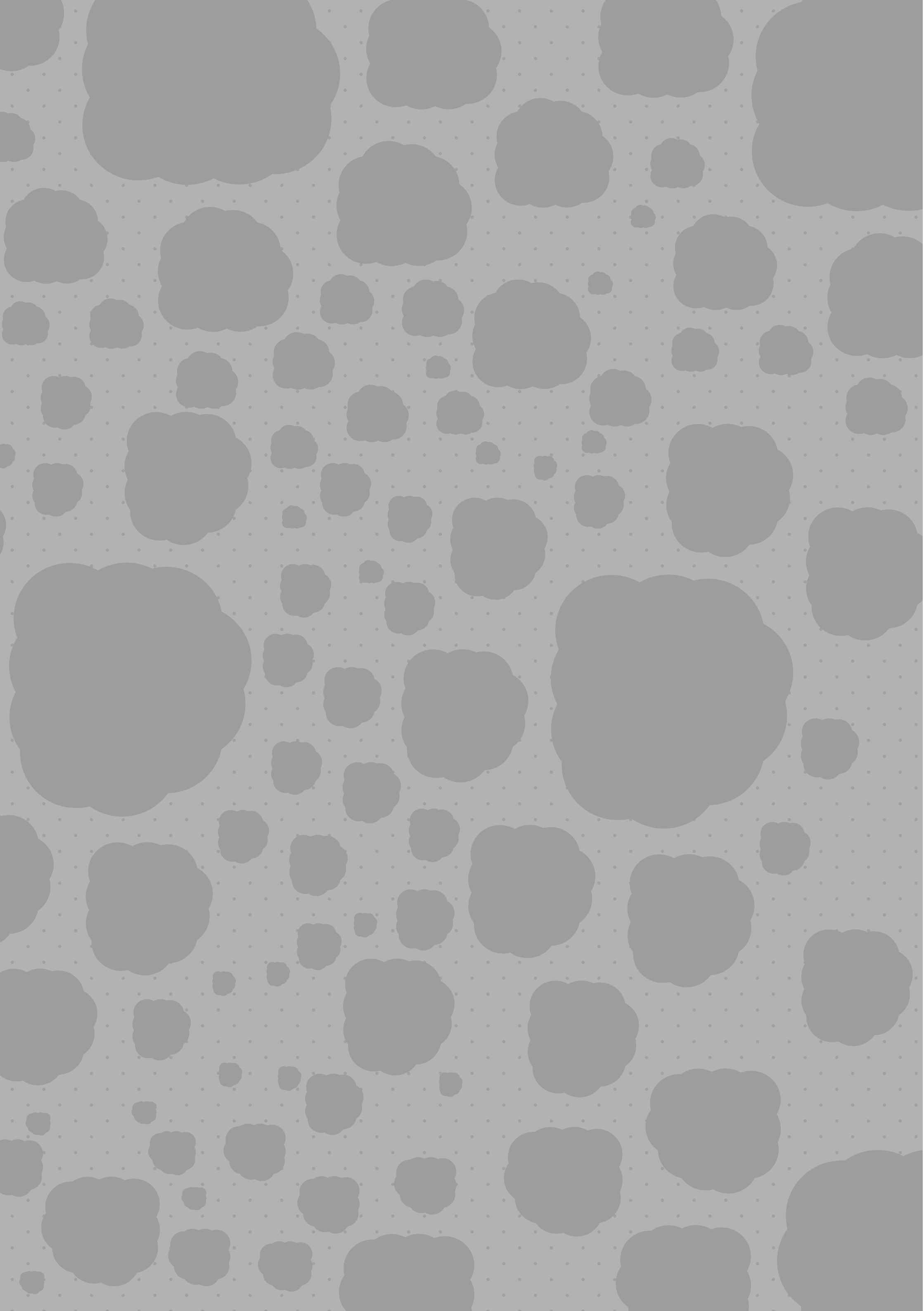
ne peut accepter aucune forme d'enfermement, qu'elle soit culturelle, sociale, génétique ; elle travaille, au contraire, pour que chacun et chacune puissent *« se faire œuvre de lui-même »,* selon la formule de Pestalozzi.

12. ***Enfin, pour la pédagogie, apprendre, c'est construire l'humanité dans l'Homme, accéder à une culture qui relie l'intime à l'universel.*** L'universalité ne préexiste pas à ce mouvement et se construit dans le processus de transmission lui-même. Elle s'ébauche quand l'Homme refuse de soumettre l'Autre, mais décide de se soumettre, avec l'Autre, à un échange sans violence. Dans ce cadre, l'enseignement a pour objectif de relier les humains entre eux à travers les œuvres : œuvres du passé et du présent où ceux et celles qui arrivent peuvent découvrir leur humanité et trouver le courage de prolonger le monde…

Ainsi définie, la pédagogie ne constitue pas, à proprement parler, un corps doctrinal homogène. C'est bien plutôt un paradigme dans lequel s'inscrivent des œuvres, des actions et des projets de natures différentes. Loin de verrouiller l'invention et de réduire au silence les acteurs, ces affirmations offrent une infinité de variations possibles, en fonction des contextes et des époques. Elles permettent ainsi de penser des phénomènes aussi différents que le traitement de « *l'échec scolaire* » ou la « *crise de l'autorité* ».



CHAPITRE 8



CHAPITRE 8
Reconstruire l'autorité

Ce que l'on nomme habituellement « *crise de l'autorité* » est, en réalité, comme le souiligne la philosophe Myriam Revault d'Allones, une « *crise du futur* » : nous ne pouvons plus nous faire obéir car nous ne savons pas au nom de quoi exiger l'obéissance.

L'homme vit dans la temporalité et c'est pourquoi l'événement majeur est bien, comme le dit Hannah Arendt, la naissance, le renouvellement des générations. Celui qui vient au monde doit être éduqué et, par définition, il ne sait ni à quoi ni comment. Mais, surtout, cette éducation lui impose des renoncements : il doit abandonner la posture de la toute-puissance infantile pour entrer dans un monde où la frustration assumée lui permet d'espérer accéder à l'humain en lui. Mais ces renoncements ne peuvent lui être imposés en vertu d'un arbitraire qui en ferait *le caprice de l'autre* : on ne renonce pas à l'infantile sous la pression d'un autre infantile.

En revanche, on peut renoncer à l'infantile parce qu'un être, face à vous, incarne une promesse et que cette promesse vous donne la force de grandir vous-même. Or, c'est cette promesse qui ne fonctionne plus, ni dans la famille, ni dans l'École, ni dans la société ! Cet effondrement se traduit par d'immenses difficultés pour *se faire obéir* de la part des « *autorités traditionnelles* » tandis qu'émergent d'autres formes d'autorité que l'on peut nommer les « *autorités-emprises* ». La jeunesse ne conteste plus l'autorité des adultes, elle l'ignore… mais tout en se soumettant à l'autorité de « *joueurs de flûte* » bien plus puissants et tyranniques que les « *autorités traditionnelles* ».

Paradoxalement, l'éducateur doit donc aider à la reconstruction d'une autorité légitime parce que questionnable, questionnable parce que légitime. Il est urgent de réaffirmer l'importance de l'autorité en éducation, d'une véritable autorité, celle qui « *autorise* », « *rend possible ce qui ne l'était pas, comme l'explique Michel de Certeau, permet autre chose, à la manière dont un poème ou un film inaugure une perception qui n'aurait pas été possible sans lui* ».

C'est pourquoi il faut aujourd'hui regarder de près une hypothèse iconoclaste : *et si les enfants et les adolescents ne refusaient pas l'autorité, bien au contraire ? Si le phénomène le plus préoccupant était plutôt*

leur facilité à s'assujettir volontairement à des formes d'autorité bien plus dures que celles qu'ils récusent par ailleurs ? Car, à nos yeux, la modernité ne se caractérise pas par une « *crise de l'autorité* », mais par une montée extraordinaire des phénomènes d'emprise. Dans ces conditions, il ne peut être question de « *restaurer l'autorité* », mais, bien au contraire, d'aider les jeunes à retrouver le goût de contester l'autorité. Pour cela, il nous faut comprendre pourquoi ils plébiscitent des formes d'autorité particulièrement aliénantes. Il nous faut aussi leur proposer des formes d'autorité susceptibles de les aider à grandir. Ces formes d'autorité – celles qui « *rendent auteur* » – se caractérisent par le fait qu'elles s'assument comme *transmission* et portent en elles la possibilité de leur propre contestation : elles permettent de s'incorporer un héritage et de le dépasser.

Conflit des générations : la crise de la crise

C'est devenu, aujourd'hui, un lieu commun : les enfants, de plus en plus jeunes, ainsi que les adolescents, récusent assez largement les formes traditionnelles d'autorité que nous considérons comme légitimes et auxquelles nous estimons qu'ils doivent obéir « *dans leur propre intérêt* », que ce soit l'autorité des parents, des professeurs ou des représentants de l'État de droit (police, justice, administration, etc.). Plus encore, les jeunes générations ont tendance à considérer ces autorités comme les *caprices de « la tribu d'en face* ». Ils en récusent toute légitimité, en relativisent systématiquement les interdits et se revendiquent détenteurs eux-mêmes de règles de comportement tout aussi acceptables que celles que voudraient leur imposer les adultes.

Ce qui est radicalement nouveau dans ce phénomène, c'est que la remise en cause ne porte pas seulement – comme jadis, pour leurs aînés – sur les méthodes utilisées par ceux qui détiennent l'autorité (un comportement trop rigide, des sanctions trop lourdes, des personnes trop tatillonnes, etc.), mais sur le principe même qui est censé fonder la légitimité de l'exercice de l'autorité. L'antériorité et l'expérience des parents ne sont plus reconnues comme des valeurs, mais, dans un monde où tout va très vite et où il faut faire acte d'allégeance au présent, considérées comme des handicaps. Le savoir, chez les professeurs, est

contesté au nom d'autres sources d'« *informations* » comme Internet, la télévision, la parole d'une star ou celle d'un texte religieux. Le bien commun n'apparaît plus comme l'apanage des représentants de l'État de droit ; tout au contraire, ces derniers sont vécus comme porteurs de leurs propres intérêts qu'ils voudraient opposer arbitrairement aux intérêts de ceux qu'ils tiennent sous leur coupe. À cet égard, il est particulièrement grave que de jeunes électeurs, entre 20 et 30 ans, désertent les bureaux de vote : en ne participant pas à la « *fabrique de la loi* », ils s'exonèrent de l'obéissance à cette même loi, confirmant, *mutadis mutandis*, la formule de Rousseau : « *L'obéissance à la règle qu'on s'est soi-même prescrite est liberté* ».

Contrairement à ce qui caractérisait le conflit des générations jusqu'à ces dernières années, les enfants et adolescents ne *contestent* pas l'autorité des adultes en s'affrontant délibérément à elle. Ils ne discutent pas avec les adultes pour tenter de les convaincre que leur autorité est une vieillerie d'un autre âge ; ils ne sont plus dans la provocation qui a marqué la *génération 68*… ils sont ailleurs. Délibérément, sans complexe ni scrupule. Ils ne débattent pas, ils ignorent. L'adolescent en rupture ne tente plus de convaincre ses parents du bien-fondé de sa révolte. Les élèves n'engagent plus avec leurs professeurs des discussions sur le caractère archaïque de l'École et de ses méthodes. Les délinquants, eux, cherchent tout simplement à échapper au regard de la police et refusent, ensuite, de répondre aux interrogations du juge.

Ce qui est en jeu, c'est donc l'existence même du conflit de générations. Il est remplacé par un conflit de communautés. Les jeunes, aujourd'hui, agissent comme si, au fond, cela ne valait même pas la peine d'entrer en conflit avec les adultes. Ils n'affrontent pas directement l'autorité de leurs parents, de leurs professeurs ou de leurs juges, ils l'ignorent. Et c'est cela qui est le plus inquiétant.

La montée en puissance de l'autorité-emprise

Nous sommes d'autant plus démunis devant ce qui se passe que, tout en ignorant notre autorité, les enfants et adolescents s'assujettissent très tôt à des formes d'autorité bien plus puissantes que celles que nous voudrions leur imposer. Ces formes d'autorité ne sont fondées

sur aucune des légitimités que nous reconnaissons (l'expérience, le savoir, le bien commun), elles relèvent de l'aspiration fusionnelle et sont auto-référencées. Elles ne s'exercent pas « *au nom de* » quelque chose d'extérieur (la tradition, la vérité scientifique, des valeurs), mais simplement au nom de la jouissance collective qu'elles sont capables de procurer à ceux qui l'exercent comme à ceux qui s'y soumettent : c'est l'autorité des chefs de bandes, des *caïds,* mais aussi des vedettes, des animateurs de télévision, des « *clercs* » de toutes sortes qui tiennent les individus sous emprise.

On peut, d'ailleurs, faire l'hypothèse que les *groupes religieux* radicaux qui existent aujourd'hui et fascinent certains jeunes (le fondamentalisme islamique, l'intégrisme protestant aux États-Unis, les sectes de toutes sortes) ne sont pas vraiment des « *communautés religieuses* » au sens traditionnel de cette expression : malgré les apparences, ils ne sont pas structurés autour d'une verticalité qui confère un sens à la vie, d'une transcendance qui invite à s'oublier et à se consacrer à Dieu et aux autres ; ils ne proposent pas une eschatologie explicite qui définit les fins dernières de l'homme et du monde dans un grand récit réconciliateur auquel chacune et chacun peut prendre part. En réalité, il s'agit plutôt de *groupes d'appartenance* qui résolvent les questions de l'ici et maintenant par des réponses de l'ici et maintenant. Aucune ouverture vers un mystère à percer ou un avenir à construire, mais la certitude d'avoir trouvé « la vérité », l'identification immédiate à un dogme, la jouissance de la plénitude du fanatisme qui, tout à la fois, confère une identité et aliène toute liberté. Les réponses, ici, sont tout entières contenues dans l'emprise des « *clercs* » sur les « *fidèles* ». Car, même s'il prétend l'être, le nouveau clerc n'est pas un intermédiaire entre l'ici-bas et l'au-delà, c'est un chef charismatique, quelqu'un qui dit, plus ou moins explicitement : *« Je suis ta solution.* » Alors que le clerc religieux de jadis ne cessait de protester de son impuissance à résoudre les problèmes des hommes et que, dans la religion chrétienne, Dieu lui-même, avoue cette impuissance…

Ainsi, les caractéristiques des « *autorités-emprises* » sont radicalement différentes de celles des « *autorités traditionnelles* », y compris religieuses. Elles se caractérisent par l'absence de distinction entre la personne qui exerce l'autorité et le contenu qu'elle impose. Elles fonctionnent sur le mode de l'identification fusionnelle : l'autorité

du chef est aussi celle du groupe et vice-versa. L'obéissance, enfin, est toujours contrainte d'imitation du chef, alors que, dans l'autorité traditionnelle, précisément, les parents, les professeurs et les représentants de l'État imposent aux « *mineurs* » des comportements différents des leurs. Il règne dans les groupes d'emprise une terrible pression à la norme, qui est aussi obligation de conformité : quiconque se permet d'oser sa différence – dans ses goûts, ses comportements, ses rites – sera exclu ou devra payer cher le prix de sa réintégration.

Les nouvelles formes d'autorité-emprise nous placent ainsi devant une forme de communautés « *irreligieuses* » qui dénient toute légitimité à la question de l'avenir et installent le groupe dans le « *présent absolu* », jusqu'à « la mort en donnant la mort », qui en constitue, en quelque sorte, le passage à la limite. Leurs règles d'or sont le mimétisme et l'immédiateté. Tout le contraire de ce qui permet à l'homme de *faire société* et de se projeter dans le futur.

La question que nous pose ce phénomène est donc la suivante : *que procurent donc aux jeunes qui s'y soumettent ces nouvelles formes d'autorité auxquelles ils s'assujettissent si volontiers ?* D'une part, et en tout premier lieu sans doute, la sortie de la solitude : dans le *village planétaire* où les liens sociaux se distendent de plus en plus, où la mobilité est extrême et où l'accélération vertigineuse de l'histoire inquiète même les plus « *branchés* », les « *autorités-emprises* » achètent la soumission des jeunes et la payent en droit d'entrée dans un groupe où chacun est toujours sûr d'être accueilli.

D'autre part, et tout aussi sûrement, les jeunes trouvent, en faisant allégeance à ces nouvelles formes d'autorité, une identité : face à un univers d'adultes où les références sont éclatées et où les moyens traditionnels pour s'affirmer semblent inaccessibles (la promotion sociale par l'École et le travail en particulier), l'identification à un groupe (et l'adoption de ses marqueurs) est un moyen précieux d'« *être quelqu'un* ». C'est un moyen, surtout, d'être quelqu'un tout de suite, sans avoir à attendre une hypothétique « *résurrection des saints* ». C'est à une crise de la promesse sociale et politique que nous assistons. Comme nous ne savons plus leur promettre un futur, ou même tenter d'en esquisser un, comme plus aucun grand récit ne vient vectoriser le temps, les jeunes « *s'éclatent* » - ou « s'explosent » - dans le présent.

Le danger de ce phénomène est, bien évidemment, le communautarisme, dans sa forme la plus rigide. En effet, la juxtaposition de groupes structurés sur des forces centripètes, fortement assujettis à leurs leaders, disposant de leurs règles propres non questionnables, aboutit à la disparition progressive – ou, au moins, à la délégitimation – de l'instance sociétale. La société, en tant qu'association de personnes capables de se donner des principes communs indépendamment de leurs affinités, capables de définir un « *intérêt collectif* » s'imposant à tous, est menacée de disparition ou d'éclatement. Le caractère absolu et incontestable – au sens propre – de « *l'autorité communautaire* » rend impossible de s'exhausser au-dessus des groupes pour tenter de construire un État de droit. L'hégémonie du « *présent groupal* » (être ensemble, rester ensemble) frappe d'interdit toute perspective historique.

Reconstruire, à la fois, l'autorité et le droit de la contester

Dans ces conditions, il importe évidemment, de travailler, en éducation, sur la place que pourrait (re) prendre *une autorité à la fois légitime et contestable*. Car, pour une société démocratique ou qui voudrait le devenir, seules les autorités contestables sont légitimes… Le défi de l'éducation contemporaine n'est donc pas de « *restaurer l'autorité* », mais d'aider les jeunes à retrouver le goût de contester celles auxquelles ils s'assujettissent aveuglément pour qu'ils puissent, à terme, s'associer en un collectif qui se donne des règles et assumer clairement, dans ce cadre, la nécessité d'une autorité légitime.

Pour aller à l'essentiel, disons que l'éducation doit se fixer comme objectif de rendre les sujets capables, tout à la fois, de « *penser par eux-mêmes* » afin de résister à toutes les formes d'emprise et de s'associer entre eux pour définir *le bien commun*. Ces deux exigences ne sont, d'ailleurs, contradictoires qu'en apparence. En réalité, comme l'a bien montré Jean-Jacques Rousseau dans la structure même de sa réflexion (en articulant étroitement l'*Émile* et *Le Contrat social*), elles sont profondément solidaires et constituent ensemble la pierre de touche de toute institution qui se veut démocratique.

« *Penser par soi-même* » n'est pas chose simple, tant est grande la force des préjugés, tant est séduisante l'opinion dominante, dès lors que celle-ci procure la tranquillité et permet de bénéficier de la chaleur d'un groupe qui vous reconnaît comme un des siens. « *Penser par soi-même* » suppose d'accéder à un rapport critique à la « *vérité* ». Et c'est le rôle de « *l'autorité éducative* » que de créer les conditions de ce rapport.

C'est ainsi qu'il nous revient, tout d'abord, de faire exister la « *réalité* » à distance de la subjectivité : « *les choses* » sont là et je dois, d'abord, accepter leur existence… « *les choses du monde* » que me révèlent les sciences, « *les choses élaborées par les hommes* » qui se transmettent de génération en génération. Je ne peux refuser de les voir, les abolir ou en faire les jouets de mes caprices. L'autorité de l'adulte est ainsi affirmation de l'antériorité : il y a de « *l'avant* ». Et cet « *avant* » s'impose à moi, à toi. Une autre manière de dire : tu ne t'es pas fait tout seul, tu n'es pas arrivé dans un monde vide.

Cela dit, les choses sont là, mais, en même temps, elles ne te sont pas directement accessibles : il faut les chercher, les découvrir petit à petit, s'efforcer de les comprendre. Les choses ne se révèlent pas de manière magique, ne s'imposent pas à toi dans une sorte d'immédiateté qui exclurait toute initiative de ta part. Au contraire, même : ce qui prétend s'imposer « *naturellement* » à toi doit être interrogé. À toi d'y aller voir de plus près, de regarder dans l'arrière-cuisine, de tenter de comprendre qu'est-ce qui rend compte de ce que tu crois voir, d'examiner les différentes interprétations du phénomène, de recouper les sources… D'où deux piliers d'une éducation à l'émancipation : *la démarche expérimentale et la recherche documentaire*. Piliers qui ont été, depuis Comenius et Ferdinand Buisson (le grand théoricien de l'École républicaine de Jules Ferry et le maître d'œuvre du superbe *Dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire*), sans cesse rappelés par les pédagogues influencés par le protestantisme « *libéral* », adeptes de la théorie du libre-examen, contestant le monopole de l'accès au texte divin et au savoir que le catholicisme avait accordé aux clercs.

Mais être capable de s'associer avec d'autres, n'est pas simple, non plus, tant est grande la tentation de camper dans l'infantile, de cultiver l'égocentrisme initial, de vivre dans l'obsession de ses propres désirs, de ne considérer que ses intérêts immédiats. C'est pourquoi s'associer suppose

un engagement dans un « *faire ensemble* » et une confrontation, à cette occasion, avec autrui. Avec mes proches et, petit à petit, avec des êtres qui me sont plus lointains, voire étrangers. Et c'est, là encore, le rôle de *l'autorité éducative* que de créer la possibilité d'accéder au « *faire ensemble* » et à ses exigences.

Pour cela, l'éducateur doit s'efforcer de faire échapper l'enfant et l'adolescent à la tyrannie du présent, de l'immédiateté, du « *tout-tout de suite* ». Le présent obture toute possibilité d'entrevoir un futur. Et il faut, paradoxalement, surseoir au présent pour faire exister le futur : « *Non… pas tout de suite ! Ne passe pas à l'acte immédiatement… Donne-toi du temps pour réfléchir !* » C'est la fonction de tous les dispositifs pédagogiques articulés autour du sursis : la « *boîte aux lettres* » de Januscz Korczak, le « *conseil* » chez Célestin Freinet et dans la pédagogie institutionnelle. « *Tu as le droit de critiquer, mais tu le diras au conseil. Prends le temps d'y réfléchir et de penser à ce que tu pourrais proposer à la place ! Tu as le droit d'en vouloir à ton camarade, mais ne te précipite pas sur lui : tente d'expliquer, essaye de lui faire comprendre ce qui t'a choqué et de trouver une autre solution que la violence.* »

Et l'on accède ainsi à une forme de relation avec les autres qui tolère le désaccord, la non-ressemblance, la non-fusion, la non-identification dans le même leader. C'est le chemin pour accéder au *collectif*, qui n'est ni le *communautaire*, ni, *a fortiori*, le communautarisme. Il faut accepter de s'impliquer dans une aventure forcément plus risquée que celle du groupe fusionnel, puisque l'identité des membres n'est pas formatée à l'avance et contrôlée en permanence. *Le rôle de l'éducateur est donc, ici, de permettre à des personnes de se coltiner ensemble une tâche commune, en dépit de leurs différences. Plus encore : en raison de leurs différences.* À lui de faire exister des groupes humains qui permettent que se crée du collectif : que chacun et chacune ne recherche pas systématiquement ce en quoi il se superpose à l'autre, mais ce en quoi il diffère de lui, l'enrichit et ainsi introduit de la distance. Distance de l'autre à moi qui est aussi distance de moi à moi. Parce que l'autre m'interroge et me permet, dans la confrontation avec lui, d'évoluer, de « *différer* » avec moi-même.

Vers une véritable « pédagogie par le projet »

S'émanciper et s'associer sont les deux démarches inséparables qui conditionnent l'accès au statut de citoyen : ce sont donc les deux objectifs que l'éducation doit se donner prioritairement. Pour les atteindre, il y a une méthode dans laquelle l'adulte doit investir son autorité et son énergie éducative : *le projet, tel qu'il apparaît dans l'œuvre de John Dewey*. Il s'agit de créer des situations qui permettent à des enfants et adolescents de se construire, collectivement et individuellement, dans un « *faire ensemble* ». La « *pédagogie du projet* » – pléonasme, s'il en est, tant on aurait du mal à trouver une pédagogie qui ne consiste pas à mettre des personnes en situation de projet – comporte une série d'enjeux fondamentaux qui, pour la plupart, ont été ébauchés dès le début du XXe siècle par le mouvement de l'*École nouvelle* et des « *méthodes actives* ».

Certes, ce mouvement n'a pas été à l'abri de dérives préoccupantes, en particulier quand il s'est laissé fasciner par les classifications caractérologiques ou a fait du projet un outil pour permettre l'émergence des « *chefs naturels* » et des « *aptitudes innées* ». Il nous faut dénoncer clairement ces errances au nom du postulat de l'*éducabilité de tous* Et, ainsi dégagée de sa gangue, l'*Éducation nouvelle* reste une doctrine particulièrement précieuse pour affronter les défis de l'École d'aujourd'hui. Ne nous trompons pas de combat : ce n'est pas l'Éducation nouvelle qui est la cause de la « *baisse du niveau* »… Elle est bien trop minoritaire pour pouvoir endosser une telle responsabilité. C'est, en revanche, la fidélité et l'approfondissement de ses idéaux qui peuvent nous aider à progresser ensemble dans l'École et à faire progresser l'École : en mettant le projet au cœur de notre démarche.

1. ***Le projet permet de se projeter dans l'avenir, dans un avenir différent du passé et du présent***. Il contraint donc, tout à la fois, d'assumer le passé et le présent et de ne pas se laisser enfermer dans l'obligation de les reproduire. Le projet est espérance : perspective d'un futur qui ne nous assigne pas définitivement à résidence dans ce dont nous avons hérité. Tout le contraire de ce qui se passe dans le groupe fusionnel qui est rétention dans le perpétuel présent.

2. ***Le projet nous amène à nous confronter à la résistance des choses***. Quand on travaille « *pour de vrai* » sur une activité collective (que ce soit du bricolage ou du jardinage en famille, la construction, à l'école, de la maquette d'une ville romaine ou la rédaction d'un journal), on se trouve inévitablement confronté aux dures lois de la réalité : impossible d'agir n'importe comment sans compromettre le projet. On sort ainsi de la pensée magique qui caractérise l'infantile et de la toute-puissance qui caractérise la tyrannie. On est amené à regarder de plus près « *pourquoi ça ne marche pas* » et à tenter de comprendre « *comment ça pourrait marcher* ». Tout le contraire de ce qui se passe dans le groupe fusionnel où ce qui résiste n'est pas compris, mais éradiqué.

3. ***Le projet permet d'accéder à cette vérité fondatrice de toute vie collective : l'interdit autorise***. L'interdit n'est pas un caprice de celui qui exerce le pouvoir et veut « *avoir la paix* ». Il est ce qui permet à chacun de participer à l'activité collective, ce qui le protège contre les agressions des autres, mais aussi les débordements de lui-même. La loi protège, elle n'agresse pas. Tout le contraire de ce qui se passe dans le groupe fusionnel où la loi désigne précisément ce qui empêche le groupe d'exister.

4. ***Le projet permet de découvrir une forme légitime d'autorité : la compétence***. Dans un projet, quand on est attaché à sa réussite, on se tourne naturellement vers celui qui apparaît comme le plus compétent pour résoudre les problèmes qu'on rencontre. Certes, il est possible – et souvent souhaitable – que le plus compétent se récuse afin de ne pas évacuer les apprentissages : il faut, souvent, refuser de faire à la place des autres ce qu'ils ne savent pas faire afin qu'ils apprennent à le faire ! Mais, même ainsi, les personnes découvrent que la compétence donne une véritable autorité : autorité pour faire ce qui est utile au collectif, autorité pour aider les autres à apprendre à faire ce qui est nécessaire au collectif. Tout le contraire de ce qui se passe dans le groupe fusionnel où il n'y a de vraie compétence que celle du leader et où les savoir-faire des membres ne sont reconnus que pour autant qu'ils se mettent à son service.

5. ***Le projet permet ainsi à chacun, progressivement, de trouver sa place.*** Car – nous le savons bien –, quand quelqu'un veut prendre toute la place, c'est qu'il n'a pas de place. Qu'il ait une place, un espace et des responsabilités dans une configuration collective, et il ne sera plus tenté, de la même manière, de tyranniser le groupe. Certes, il convient d'éviter

que les places soient figées, et la caractéristique des projets éducatifs, c'est précisément la rotation des tâches, des rôles et des places. Mais, quoi qu'il en soit, c'est le fait que le projet permette à chacun d'occuper une place « *différenciée* » qui est formatrice. Tout le contraire de ce qui se passe dans le groupe fusionnel qui pratique justement l'indifférenciation.

6. ***Le projet permet d'apprendre à élaborer « le bien commun ».*** Sur un objectif précis, il s'agit d'identifier les règles que chacun doit respecter, les comportements qui sont requis… Et, petit à petit, il s'agira d'ouvrir les perspectives, de se décentrer encore plus, afin d'élaborer des projets qui permettront d'intégrer le maximum d'altérité. On passe ainsi, sous l'autorité de l'éducateur, de *la réflexion sur les conditions de réalisation d'un projet collectif à la réflexion sur le caractère collectif du projet :* collectif, mais jusqu'où ? Où est la frontière au-delà de laquelle notre projet n'intéresse pas *les autres*, ne concerne pas *les autres* ? Comment faire pour que notre projet soit plus encore « *collectif* », au-delà des limites de notre groupe, de notre classe, de notre quartier, de notre ville, de notre pays, de notre continent, de notre monde, de notre univers ? Bref, il s'agit de s'engager dans une démarche d'élaboration du « *bien commun* », une démarche que nous voulons contagieuse, c'est-à-dire porteuse d'humanité. Tout le contraire de ce qui se passe dans le groupe fusionnel qui se replie systématiquement sur son propre intérêt, confondu, le plus souvent, avec sa seule pérennité.

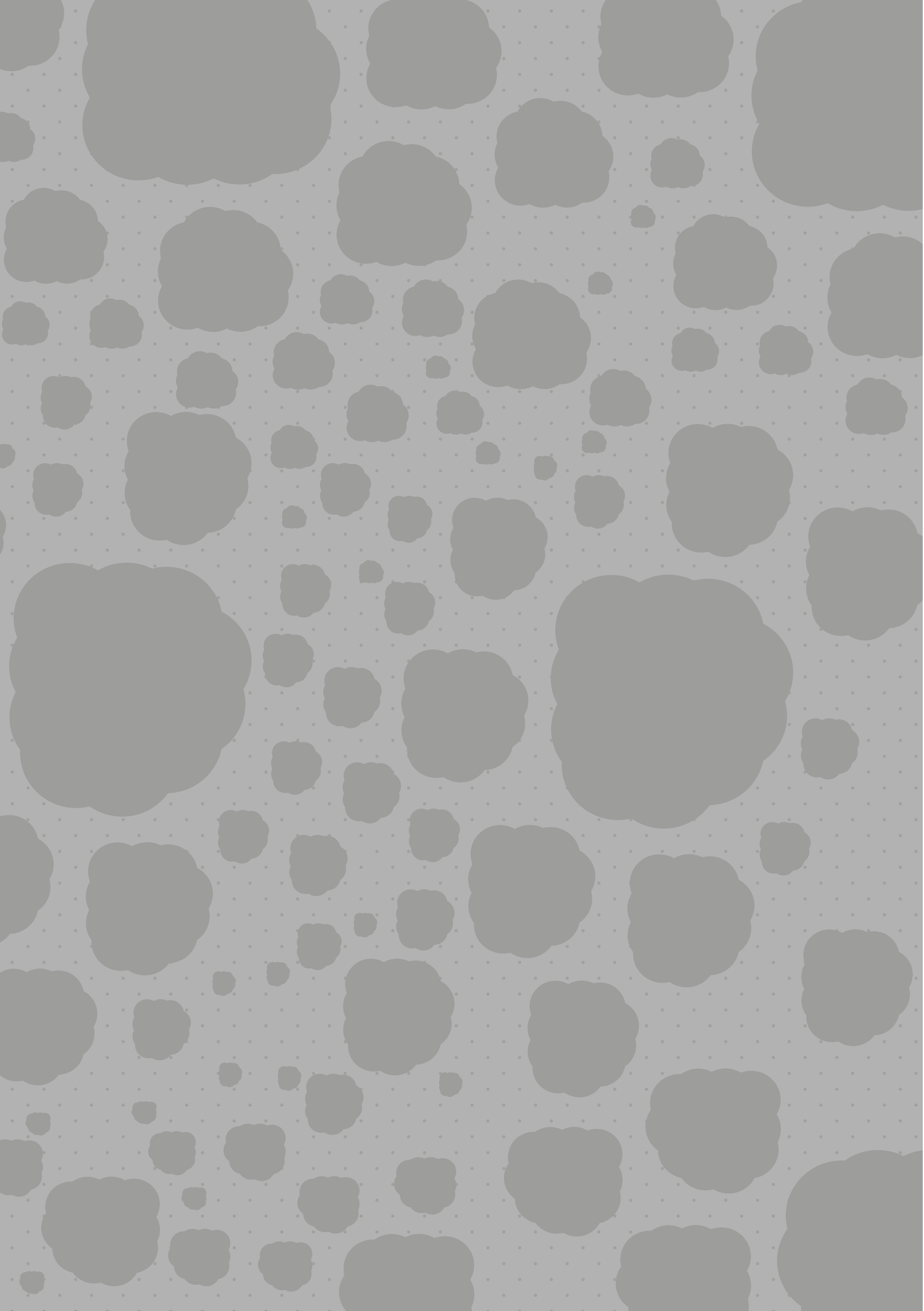
7. ***Le projet est ce qui permet d'espérer qu'adviennent des rencontres nouvelles qui peuvent contribuer à faire société.*** L'univers, pour les philosophes épicuriens de l'Antiquité, n'était, à l'origine, qu'une pluie d'atomes tombant dans l'infini en lignes strictement parallèles. De la matière et, pourtant, rien. Un monde plein et vide à la fois… Il a fallu qu'un atome dévie de sa trajectoire et en accroche un autre – les atomes, alors, étaient déjà crochus – pour que survienne enfin *quelque chose*. Un écart, une rencontre imprévue et ce fut *l'événement*. Des combinaisons multiples et improbables. Des arrangements plus ou moins stables, mais qui permirent aux hommes de prendre pied. Des créatures et des créations, enfin. Le clinamen a suffi… Or, notre modernité, menacée par toutes les formes de replis, risque de mourir du manque de clinamen. Quand les appartenances se font intolérance et rejet, que les spécialisations se payent de terribles aveuglements, que les convictions dégénèrent

en excommunications, *la déviance devient vertu*. Nous étouffons : il faut imaginer des projets en commun, des occasions de se rencontrer, de briser la juxtaposition des individualismes pour créer du lien social.

C'est pourquoi l'aide aux projets est, sans doute, la responsabilité éducative essentielle des adultes, et cela aussi bien dans la famille, à l'École que dans la Cité. Et qu'on ne dise pas que « *l'éducation par le projet* » a échoué. Nous ne l'avons jamais vraiment essayée ! Il est temps de s'y mettre. Et il est bien possible, alors, que nous découvrions que la « *crise de l'autorité* » que nous traversons aujourd'hui est, en réalité, une chance : la chance de passer d'une conception théocratique ou mimétique de l'autorité à une conception démocratique – qui reste encore très largement à inventer.



CHAPITRE 9



CHAPITRE 9
Instituer l'élève-sujet

La situation que nous vivons appelle, tout à la fois, un sursaut citoyen et un sursaut éducatif afin de briser le cercle vicieux de l'infantilisation généralisée… Il faut que les éducateurs osent dire « *non* » à toutes les formes de manipulation sociale et permettent à leurs élèves de vivre des situations où ils soient en mesure de s'instruire et de s'émanciper en même temps. Il faut des adultes cohérents, dont le combat idéologique et l'action pédagogique entrent en résonance : non pour formater leurs élèves, mais au contraire, pour résister à toute forme de normalisation et d'assujettissement. Il faut tenir bon de toutes ses forces contre la réduction de l'individu à ses pulsions archaïques instrumentalisées par la machinerie marchande. Il faut combattre au quotidien pour la liberté et la démocratie, contre tous les docteurs Frankenstein du monde.

C'est dans cette perspective qu'on peut identifier les caractéristiques d'un élève-sujet et les assortir des propositions pédagogiques correspondantes. Mais le résultat d'un tel exercice est à utiliser avec précaution. Par définition, un *sujet* est un tout, une unité, une intentionnalité qui se met en jeu entièrement dans chacun de ses actes ; on ne peut en isoler les composantes. Une telle liste n'est donc qu'un tableau de bord, un moyen de susciter la réflexion et la créativité pédagogique. Les différents aspects présentés n'y sont pas abordés par ordre d'importance, ni par ordre chronologique d'apparition, mais sont étroitement solidaires entre eux : ce sont les facettes indissociables d'un seul et même projet éducatif.

1. ***Un élève-sujet est capable de vivre dans le monde sans occuper le centre du monde***. Dans un établissement, une classe, un groupe de travail, une équipe, il prend une place sans prendre toute la place. Il ne vampirise ni le maître, ni ses camarades. Il ne phagocyte pas l'institution. Il apprend progressivement à se dégager de ses velléités narcissiques, renonce à imposer ses caprices aux autres et accepte de s'inscrire dans un collectif solidaire.

Il a besoin, pour cela, qu'on l'aide à identifier les rôles qu'il peut jouer dans ce collectif et qu'on soit attentif à ce qu'il ne s'enkyste dans aucun d'entre eux. Grâce à l'exploration et à la rotation systématique des tâches, il découvre qu'un groupe n'est pas une coagulation d'individus indifférenciés, mais un réseau cohérent et ouvert qui se donne des projets où chacun peut s'impliquer.

2. ***Un élève-sujet est capable de surseoir à ses impulsions.*** Il prend le temps d'examiner la légitimité de ses actes à la lumière des conséquences possibles pour lui, pour autrui, pour le groupe dans son ensemble, pour la société tout entière et pour le monde. C'est qu'entre la pulsion et l'acte, il a progressivement mis en place un temps de retenue et un temps d'examen : il sait se contrôler et a appris à s'interroger.

Il a besoin, pour cela, qu'on instaure des dispositifs susceptibles de lui donner la garantie de s'exprimer, mais dans un temps différé et dans un cadre capable de contenir tout excès. Grâce au rituel, à l'attente, à l'utilisation de l'écriture et du conseil d'élèves, il apprend à profiter du sursis et à s'éloigner aussi bien du passage à l'acte impulsif que de la renonciation à dire et à se dire, génératrice de rancœur et de violence.

3. ***Un élève-sujet est capable de transformer son désir de savoir en désir d'apprendre***. Il ne cherche pas l'efficacité immédiate à tout prix, mais s'efforce de comprendre les phénomènes qu'il rencontre. C'est qu'il est parvenu progressivement à transformer la jouissance de la réussite du faire à tout prix dans la joie du comprendre progressivement. Il ressent une satisfaction spécifique quand il parvient à donner forme humaine au monde en construisant des modèles théoriques de ce dernier. Il sait que ces modèles, même modestes, lui donnent le pouvoir d'échapper aux illusions du concret, toujours trop attractif et aveuglant.

Il a besoin, pour cela, qu'on l'implique dans des projets, à la fois accessibles et difficiles, où il rencontre des obstacles à surmonter qui lui permettent de reconfigurer ses représentations des choses. En découvrant ce qui fait échec à son désir de réussite immédiate, il est amené à analyser ses erreurs et à se donner des cadres interprétatifs nouveaux.

4. ***Un élève-sujet sait distinguer ce qu'il fait de ce qu'il apprend***. Il se mobilise sur des tâches dont il a une représentation et dont il sait qu'il doit les mener à bien pour qu'elles satisfassent à des critères précis de réussite.

Mais il sait aussi, après coup, identifier ce qui restera déterminant pour lui et qui relève de capacités mentales stabilisées, de connaissances qu'il s'est appropriées, de comportements qu'il peut reproduire à bon escient dans des situations différentes. Il a conscience, donc, que la plupart des tâches qu'on lui propose à l'École sont des prétextes, certes visibles et évaluables, mais moins importantes que ce qu'il acquiert grâce à elles et qui durera bien plus qu'elles.

Il a besoin, pour cela, que les enseignants distinguent méthodiquement quelle est l'activité qu'on attend de lui et quel est l'objectif qui est visé à travers cette activité. En effet, si l'objectif ne peut guère faire l'objet d'une représentation mentale avant d'avoir été atteint, il peut, en revanche, être repéré, nommé et formalisé au fur et à mesure que se déroule l'activité qui permet de l'atteindre. Il est donc essentiel de demander régulièrement à l'élève à l'occasion de chaque activité qui lui est proposée : *« Qu'est-ce que tu as fait ? Qu'est-ce que tu as appris ? Que peux-tu faire de ce que tu as appris ? »*

5. ***Un élève-sujet est capable de se décentrer et d'entendre les points de vue des autres, à l'extérieur de lui et en lui.*** Il prend en compte ces points de vue afin d'interroger ses propres productions. Il peut ainsi les améliorer et les ajuster progressivement aux situations dans lesquelles il se trouve. C'est qu'il a perçu que les questions et les objections d'autrui peuvent lui permettre de réexaminer ses propos et ses actes. Il a aussi progressivement réussi à anticiper lui-même ces réactions, même en l'absence des autres, afin d'orienter ses efforts et d'améliorer ses performances.

Il a besoin, pour cela, qu'on le place systématiquement dans des positions de coopération, de corrections réciproques, de prise de distance critique avec ses propres travaux. Il a besoin, également, qu'on mette en place avec lui une évaluation formative valorisant les progrès effectués grâce à ces démarches. Il a besoin, enfin, qu'on soit exigeant et que chacune des tâches qui lui est proposée soit considérée comme un *« chef-d'œuvre »* lui permettant d'aller jusqu'au bout de lui-même et d'accéder à la perfection.

6. ***Un élève-sujet est capable de fixer son attention et de s'investir pleinement dans un geste physique ou mental.*** Il sait faire abstraction de toutes sortes de sollicitations, en lui et hors de lui. Il sait se concentrer

sur ce qu'il fait de manière que toute son intentionnalité passe dans son corps et dans son esprit. C'est qu'il a éprouvé l'importance de la maîtrise de soi et sait qu'elle ne s'obtient pas par le repli et la fermeture, mais, tout au contraire, par une disponibilité maximale à un projet auquel on décide de se consacrer tout entier. Il a ressenti cette forme particulière de présence à soi-même, quand on s'investit pleinement, qu'on s'oublie complètement pour mieux se donner à ce qu'on fait.

Il a besoin, pour cela, d'être mis dans des situations fortement ritualisées, de passer par des temps qui permettent de faire le vide, de se focaliser sur un objet, un texte, un mot, un son, une idée. Il a besoin d'être soutenu dans ses efforts par une pédagogie de l'écoute : une pédagogie qui oriente l'attention, identifie des éléments à observer, à retenir, impose des temps de silence permettant de mentaliser. Il a besoin aussi de faire l'expérience décisive de l'expression artistique : de la calligraphie au théâtre, de la photo à la danse, de la musique au cinéma. Mais il peut également découvrir cette attitude dans la préparation minutieuse d'une expérience de chimie, dans l'observation astronomique ou dans la réalisation d'un enchaînement de gymnastique… chaque fois qu'il cesse la gesticulation pour accéder au geste, qu'il sort de la dispersion pour se ressaisir et se mettre en jeu et, ainsi, se mettre en je.

7. ***Un élève-sujet est capable de se dégager de la séduction et de l'emprise d'un objet, d'une personne ou d'un groupe.*** Il est conscient de la fascination, voire de l'hypnose, que peut exercer une rencontre, dès lors qu'elle lui renvoie sa propre image, fait écho à ses propres fantasmes et lui permet de s'adorer lui-même tout en faisant mine d'aimer autre chose ou quelqu'un d'autre. Mais il a compris le danger qu'il y a à troquer ainsi la sortie de sa solitude contre l'identification à un groupe fusionnel qui lui impose le mimétisme et la soumission au chef. C'est qu'il sait le prix à payer pour cela : l'impossibilité d'exister ailleurs et autrement, la négation de toute altérité, l'exclusion et la mort symbolique quand on cherche à s'émanciper.

Il a besoin, pour cela, d'être progressivement en mesure d'exister et de « *penser par lui-même* ». Il faut que des adultes passeurs de liberté l'autorisent à oser sa différence. Il faut que des éducateurs fassent alliance avec lui pour l'aider à résister à toutes les formes de pression à la norme, qu'elles soient familiales, tribales, commerciales

ou idéologiques. Concrètement, il faut proscrire le mimétisme et l'humiliation, faire découvrir des univers culturels différents, être attentif à toute expression d'un élève qui se dégage de l'image que les autres ont de lui, éviter absolument qu'en prenant un risque il se mette en danger.

8. ***Un élève-sujet est capable de désintriquer le savoir et le croire.*** Certes, il ne parviendra jamais complètement au bout de cette démarche : aussi rigoureux que soient les savoirs, ils comportent quand même des imprécisions, des points aveugles, des éléments qui échappent partiellement à la rationalité. C'est le revers de notre finitude : il y aura toujours des croyances dans nos savoirs, comme il y a toujours eu des savoirs dans nos croyances. Mais rien n'est plus nécessaire, néanmoins, que de s'efforcer systématiquement de distinguer les deux démarches.

Il a besoin, pour cela, de l'École. Car c'est elle qui lui apprend à découvrir ce qui nous rassemble au-delà de nos histoires singulières et de nos choix personnels… On apprend à y articuler « *ce dont on parle » et « ce que l'on en dit* », ce qui est écrit de ce que l'on peut en penser, ce que l'on voit de l'interprétation que l'on peut en faire. Le sujet s'y construit dialectiquement, en se posant face à des objets qui lui résistent et avec lesquels il engage un vrai dialogue. Et il y parvient d'autant mieux que la classe est un lieu où le recours à l'expérience et aux documents permet de désacraliser toute parole, où chacun peut émettre des hypothèses, oser une pensée critique ou divergente sans être menacé d'exclusion.

9. ***Un élève-sujet a intériorisé l'exigence de précision, de justesse et de vérité.*** Quelle que soit la tâche qui lui est assignée, il ne se contente pas de l'à-peu-près, ne s'enferme pas dans la médiocrité, mais cherche à aller jusqu'au bout de ce qu'il peut faire. Il sait que même les activités les plus modestes en apparence peuvent, si elles sont effectuées en s'efforçant de se dépasser, être porteuses d'intenses satisfactions et le mener jusqu'à la perfection… C'est que l'intelligence humaine ne prend vraiment son ampleur que travaillée, de l'intérieur, par l'impératif de qualité, quand un sujet cherche à être le plus rigoureux possible avec lui-même et avec ce qu'il fait.

Il a besoin, pour cela, que le professeur ne transmette pas seulement son savoir, mais aussi son rapport au savoir. Si l'adulte se comporte comme un propriétaire qui loue des connaissances à restituer le jour

de l'examen, l'élève développera simplement une pensée stratégique : il évaluera le meilleur rapport qualité/prix et ne cherchera qu'à donner une bonne image de lui-même et de ce qu'il a appris. Qu'en revanche, le professeur se considère comme un véritable chercheur dans son propre savoir, qu'il assume une posture d'investigation permanente sur ce qu'il sait et les moyens de le transmettre, et l'élève, en percevant la vibration particulière d'une pensée au travail, pourra progressivement tenter de se lancer dans l'aventure.

10. ***Un élève-sujet est capable de métaboliser les pulsions qui l'habitent.*** S'il y a quelque chose que les XIXe et XXe siècles nous ont appris, tant par leurs penseurs, comme Nietzsche, Marx ou Freud, que par les terribles convulsions de notre histoire, c'est que nous ne pouvons pas espérer nous débarrasser, une bonne fois pour toutes, de nos pulsions archaïques. Impossible, aujourd'hui, d'imaginer un homme définitivement apaisé, instruit par les Humanités et ayant abandonné toute velléité de dominer le monde ou d'assujettir ses semblables. Impossible de croire à l'avènement d'une société paisible où les « *bons sauvages* » auraient éradiqué toute forme de conflit… Nous restons tous, peu ou prou, des monstres, des ogres qui ne savent guère aimer autrui sans le manger. La violence nous habite et il n'est pas un individu sur terre qui ne puisse basculer, à un moment ou à un autre, dans de terribles excès. Le mythe du loup-garou est, à cet égard, une métaphore acceptable de l'humain et il faut sans doute continuer à le raconter aux enfants, sous une forme ou sous une autre, pour qu'ils puissent comprendre les contradictions des adultes.

Faut-il pour autant, face à l'affleurement ou au surgissement de l'inhumain en nous et autour de nous, se résigner au développement inéluctable des systèmes de contrôle et des dispositifs de répression ? *L'éducation fait un autre choix : elle postule la possibilité, pour tout individu, de métaboliser ses pulsions pour les transformer en énergie créative, en inventivité artistique ou en recherche scientifique*. Elle parie sur la sublimation plutôt que sur la contention, convaincue, d'ailleurs, que la contention est, à moyen et à long terme, bien plus coûteuse que la possibilité donnée aux hommes de se découvrir intelligents et solidaires. Elle croit qu'il est possible, pour un petit d'homme, de s'inscrire dans une histoire commune, de se reconnaître dans les œuvres qui l'ont marqué,

d'adoucir le monde par ses activités et ses initiatives, du moindre geste de la quotidienneté jusqu'aux décisions les plus importantes que chacun et chacune peut être conduit à prendre dans sa vie personnelle, professionnelle ou de citoyen… C'est pourquoi il revient à l'École – à côté d'autres institutions comme la famille ou le tissu associatif – de permettre à tous les élèves de trouver les moyens de s'investir dans des activités où ils puissent métaboliser leurs pulsions, d'apprivoiser le temps pour accéder au véritable désir, de découvrir, par la création, que l'avenir de l'homme n'est pas écrit et qu'ils peuvent y prendre leur part.

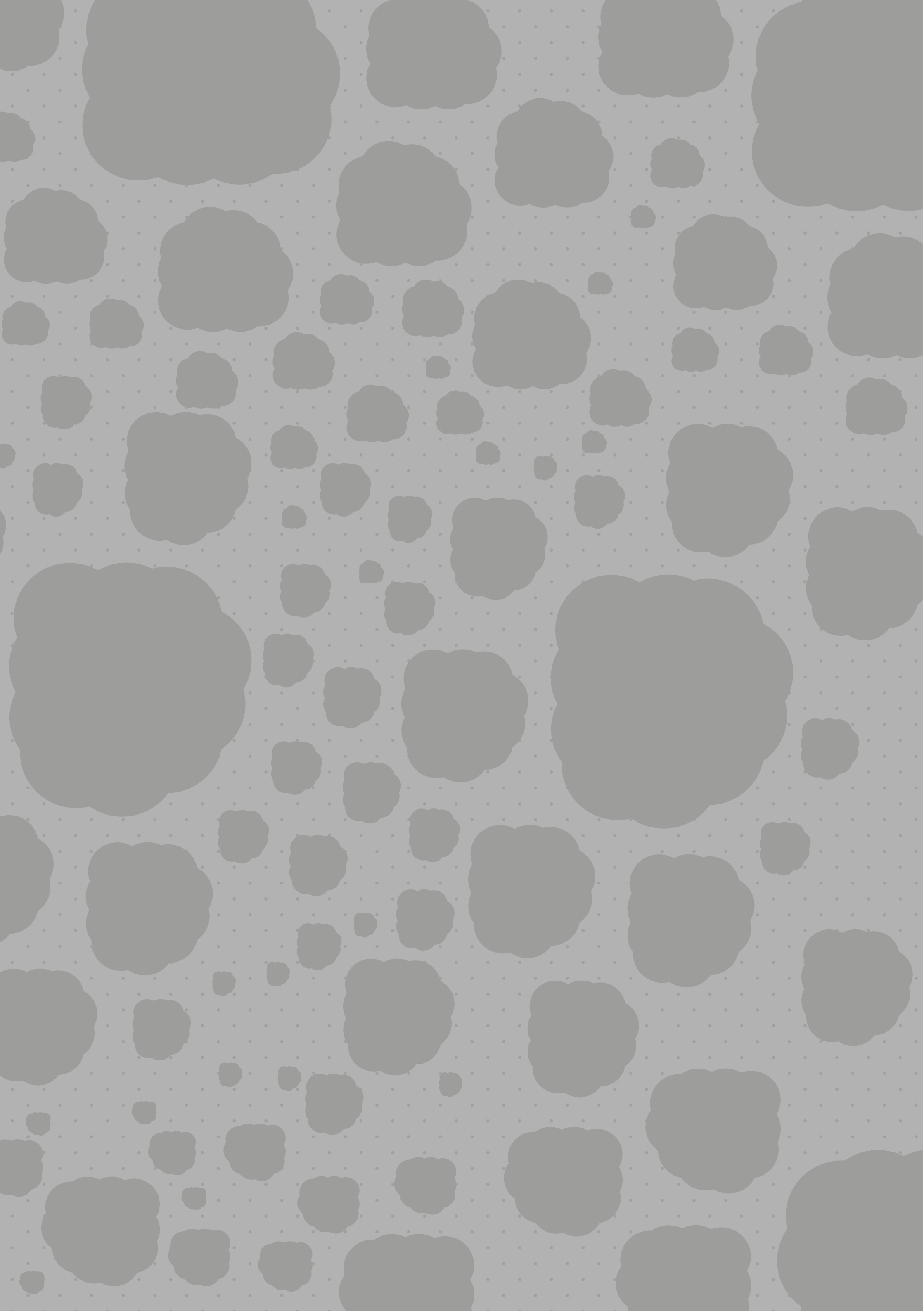
Les dix caractéristiques d'un élève-sujet	Les dix manières d'aider l'élève à devenir sujet
1. Un élève-sujet est capable de vivre dans le monde sans occuper le centre du monde.	Il faut lui permettre de prendre une place précise dans un groupe, avec des droits et des devoirs afférents au rôle qu'il joue.
2. Un élève-sujet est capable de surseoir à ses impulsions.	Il faut lui imposer des formes d'expression qui lui permettent de prendre sa distance avec l'immédiateté : prise de parole différée, passage par l'écrit.
3. Un élève-sujet est capable de transformer son désir de savoir en désir d'apprendre.	Il faut l'impliquer dans des projets mobilisateurs qui lui permettent de rencontrer et surmonter des obstacles difficiles et franchissables à la fois.
4. Un élève-sujet sait distinguer ce qu'il fait de ce qu'il apprend.	Il faut l'aider systématiquement à distinguer ce qu'il a fait (activité, tâche), de ce qu'il a appris (objectif) et peut réutiliser lui-même (transfert).
5. Un élève-sujet est capable de se décentrer et d'entendre les points de vue des autres, à l'extérieur de lui et en lui.	Il faut l'amener à interroger systématiquement ce qu'il dit et fait du point de vue de l'autre qui le reçoit, en multipliant les situations d'interrogations réciproques.
6. Un élève-sujet est capable de fixer son attention et de s'investir pleinement dans un geste physique ou mental.	Il faut construire des situations ritualisées favorisant la préparation mentale au travail demandé, orienter l'attention, apprendre à densifier le geste.
7. Un élève-sujet est capable de se dégager de la séduction et de l'emprise d'un objet, d'une personne ou d'un groupe.	Il faut permettre à chacun de prendre le risque de différer des attentes à son égard sans se mettre en danger dans le groupe.

8. Un élève-sujet est capable de désintriquer le savoir et le croire.	Il faut faire de la classe un lieu d'émission d'hypothèses, d'expérimentation, de recherche documentaire, un lieu où l'on interroge systématiquement la validité des discours.
9. Un élève-sujet a intériorisé l'exigence de précision, de justesse et de vérité.	Il faut que le maître soit lui-même dans une position d'investigation intellectuelle à l'égard de son propre savoir et de la manière de le transmettre ; il faut qu'il engage la réflexion méthodologique avec les élèves.
10. Un élève-sujet est capable de métaboliser les pulsions qui l'habitent.	Il faut permettre à chaque sujet de rencontrer des formes d'expression symbolique de l'humaine condition. Il faut qu'il puisse s'engager dans des démarches de création qui relient ce qu'il a de plus intime à ce qui est le plus universel.

Les dix caractéristiques que nous venons de pointer – qui font l'objet de longs développements dans les œuvres du patrimoine pédagogique – pourraient servir de guide à qui voudrait tenter d'évaluer et de faire progresser les « *performances pédagogiques* » de l'École autrement qu'en termes purement comptables. En effet, l'École n'est pas seulement un service – capable de garder et de s'occuper des enfants, de pourvoir aux besoins du marché du travail –, c'est aussi une institution fondée sur des valeurs et qui doit se donner pour fin, aujourd'hui, de « *faire exister des sujets libres capables de s'impliquer dans une société démocratique* ». L'École n'est pas un simple rouage de la société marchande, assigné à confondre l'être et l'avoir, à mesurer la valeur d'une personne à son pouvoir d'achat, à proportionner son avenir à sa débrouillardise sociale. Elle n'est pas un reflet ou le prolongement des médias, contraint de mettre en place au quotidien de nouvelles versions du « *maillon faible* » pour mieux identifier les « gagnants » qui pourront devenir des « premiers de cordée ». Elle est un lieu privilégié, avec une identité spécifique, dotée d'un pouvoir de résistance qu'elle ne doit pas hésiter à revendiquer. Dôtée aussi d'un vrai pouvoir de changer le monde pour aller ensemble vers plus de liberté, d'égalité et de fraternité.



CHAPITRE 10



CHAPITRE 10
Ouvrir les possibles

Les sociétés contemporaines manifestent une fascination constante pour les classifications et typologies. Celle-ci s'exprime, le plus souvent, à la marge, dans un domaine reconnu comme approximatif, voire purement ludique (comme en témoignent les tests de toutes sortes proposés par les magazines et les sites Internet). Cette fascination témoigne de l'aspiration à se donner une hypothétique « *nature* » qui confère, tout à la fois une identité stable et une place définitivement acquise. Elle culmine dans l'appel à l'astrologie et l'affirmation de la prédestination.

La classification mortifère

Ce qui caractérise les sociétés autoritaires, voire totalitaires, des XXe et XXIe siècles, c'est leur intérêt majeur pour ce phénomène et son instrumentalisation politique. Elles renouent ainsi, à leur insu, avec certaines sociétés dites « *primitives* » et renversent, plus ou moins explicitement et ouvertement, les principes fondateurs des sociétés démocratiques : le dépassement du donné par le construit, la fin de l'assignation à résidence et le droit de choisir soi-même son propre chemin, l'appui sur « la nature » et l'environnement dont on hérite pour accéder à un projet qu'on se donne librement.

On n'insistera pas sur la domination bien connue, en Union Soviétique, de la psychologie pavlovienne qui réduisait opportunément l'ensemble des comportements humains à des réflexes conditionnés. On sait les effets de cette référence exclusive en termes politiques : repérage des déviants et « *rééducation* » de ceux-ci dans des structures et avec des moyens étroitement contrôlés. On sait moins qu'entre 1928 et 1945, se développe en Allemagne, sous l'impulsion d'Albert Huth, « *conseiller gouvernemental pour l'orientation et la sélection* », une « *méthode d'observation systématique des enfants* ». Ainsi, un guide complet est-il édité, massivement diffusé à tous les éducateurs et les invitant, à partir d'indicateurs comportementaux, à classer les enfants selon leur

« *attitude fondamentale* » : il s'agit, par exemple, de détecter, dès la toute petite enfance, les « *imitateurs réceptifs* », les « *paralysés passifs* » et les « *extrémistes exubérants* ». Sur le plan scolaire, et à partir de « *recherches scientifiques cautionnées par les plus hautes autorités médicales* » sur un million et demi de jeunes bavarois et bavaroises, Albert Huth invite à distinguer nettement, pour mieux les éduquer séparément, « *l'écolier long et svelte, cérébral prononcé, percevant bien les formes et mal les couleurs* » de « *l'écolier court et trapu, sensible et peu intellectuel, superficiel et inconstant, percevant bien les couleurs et mal les formes* »… Au total, Albert Huth justifie ses travaux par une affirmation « *de bon sens* » : « *Il n'est pas possible de faire faire à n'importe quel enfant n'importe quoi.* »

Voilà justement, l'argument d'autorité, implicite dans tous ces travaux et qui les oriente toujours : l'éducation n'est pas un élément significatif dans le développement de l'homme et, en dernier ressort, celle-ci se résume à une opération de tri qui permet, par ailleurs, d'« *optimiser* » le fonctionnement économique et social. Il n'est donc pas étonnant, qu'en dépit de références idéologiques évidemment hétérogènes, se développe à la même époque aux États-Unis, une multitude de méthodes de *testing* dont l'objectif est de détecter le plus tôt possible les « *aptitudes des enfants* » afin de construire une société qui soit assurée d'avoir « *the right man at the right place* ».

La francophonie n'est pas exempte de tels dérapages, en dépit de son attachement sans cesse réaffirmé aux idéaux d'une École censée lutter contre toutes les formes de prédestination. Ainsi, Adolphe Ferrière, auteur reconnu et dont certains travaux ne manquent pas d'intérêt, publie-t-il en 1942, aux Éditions des « Cahiers astrologiques » à Nice, un ouvrage intitulé *Vers une classification astrologique des types psychologiques* où l'on apprend que les enfants nés sous le signe de Vénus du Taureau sont condamnés à rester des « *primitifs* », tandis que les enfants nés sous le signe de Neptune du Verseau accéderont à « *l'harmonie spirituelle* ».

Cette pensée délirante se poursuit avec des habillages scientifiques pendant de nombreuses années. Ainsi Henri Piéron, grand maître français de « *l'orientation* », propose-t-il en 1953, dans un *Traité de psychologie appliquée* qui a fait longtemps autorité, « *d'ouvrir des voies*

à des possibilités d'amélioration notable des capacités des enfants par des sélections convenables dans les unions des géniteurs. » Et Madame Piéron, dans une étude appuyée sur de multiples statistiques et saluée comme une « *contribution décisive* » par l'Académie de médecine, montre « *l'influence décisive* » de la date de conception sur l'intelligence des enfants : *« Il est clair, affirme-t-elle avec le plus grand sérieux, que les enfants conçus en hiver ou au printemps donnent de meilleurs résultats que les enfants conçus en été ou en automne* ».

Depuis, nous assistons régulièrement à l'arrivée de nouvelles études mettant en évidence des corrélations qui, indépendamment de leur plus ou moins grande validité descriptive (la plupart sont plus sérieuses, évidemment, que les travaux de Madame Piéron), se veulent « *prescriptives* ». Or, une chose est de constater *a posteriori* une corrélation, autre chose est d'en déduire des préconisations qui font comme si ces corrélations étaient des causalités et devaient se reproduire indépendamment de l'activité éducative et de l'émergence de l'intentionnalité d'un sujet. Le danger est d'autant plus grave quand ces préconisations consistent à classer définitivement les enfants dans des catégories qui font l'objet de « *traitements spécifiques et adaptés* ».

Réinterroger systématiquement toutes les classifications…

Or, c'est justement ce qui se passe aujourd'hui pour les enfants « turbulents ». L'histoire nous apprend, en effet, que toutes les catégorisations, même celles qui apparaissent les plus scientifiques à un moment donné, sont sujettes à caution. Il y a un siècle, les enfants qui posaient problème à l'école étaient, pour l'essentiel, ceux que l'on appelait « les paresseux » : apathiques, nonchalants, indolents, ils étaient repérés parce qu'ils ne réagissaient pas aux injonctions du maître. Alfred Binet, l'inventeur de « l'échelle métrique de l'intelligence » (qui deviendra le Quotient Intellectuel), s'intéressa, à la fin de sa vie, à cette catégorie : il demanda à un ensemble d'enseignants de lui désigner les paresseux qu'ils avaient dans leurs classes et constitua un échantillon représentatif qu'il se mit à étudier scrupuleusement. C'est ainsi qu'il découvrit qu'une

partie était sourds ou malentendants, d'autres très sous-alimentés, d'autres victimes de sévices ou d'absence de stimulation familiale, etc. Il en conclut à l'inexistence de la catégorie des « paresseux».

On peut, d'ailleurs, faire l'hypothèse que toute catégorie psychologique risque ainsi de se dissoudre dès qu'on la regarde de près. Et, même si l'on parvient à identifier des critères qui permettent de constituer un groupe homogène, ce groupe volera en éclats dès qu'on tentera de comprendre les raisons singulières des comportements individuels. C'est que, comme l'explique parfaitement le pédopsychiatre Pierre Delion, tout dysfonctionnement psychique doit être compris comme relevant d'un ensemble de facteurs hétérogènes et considéré dans sa singularité : on ne peut se contenter, explique-t-il, d'une « analyse linéaire et *monofactorielle* » de l'hyperactivité, qui conduit à « privilégier la recherche de substances médicamenteuse susceptibles de corriger le désordre métabolique ». On doit, en revanche, considérer le trouble comme relevant d'un ensemble de données en interaction, données personnelles, mais aussi familiales, scolaires et sociales : c'est ainsi, et seulement ainsi, qu'on pourra engager, avec les parents, l'École et le psychiatre, un travail de réorganisation de l'environnement sur le long terme qui permettra à l'enfant de retrouver son équilibre.

Méfions-nous donc des diagnostics rapides, des médicalisations précipitées, des explications biologiques aléatoires qui nous exonèrent de tout effort éducatif et dispensent la société d'une réflexion de fond sur les conditions qui permettent à un enfant de grandir. Avant de le mettre sous Ritaline®, on peut parfois, simplement, lui proposer de faire du judo ou du théâtre, tenter de restaurer une hygiène de vie minimale et prendre le temps de s'adonner avec lui au bricolage ou au jardinage.

L'échec scolaire n'est pas une maladie

En réalité, ce qui menace aujourd'hui l'École, c'est l'hégémonie du paradigme médical. Car une société qui croit pouvoir soigner tous ses maux par la médecine est une société bien malade. C'est même une société dans l'impasse. Non que la médecine ne puisse efficacement guérir les maladies, soulager les souffrances ou traiter les dysfonctionnements qui affectent gravement le développement de la personne. Elle

s'efforce de le faire et c'est son honneur. Mais parce que le projet médical – du moins tel qu'il domine largement nos pratiques occidentales – ne peut s'instituer en projet éducatif et politique, au risque de dissoudre, en même temps, l'éducation et la politique.

Notre démarche médicale consiste, en effet, à décrire pour prescrire. La démarche éducative consiste à comprendre pour inventer. Notre médecine est essentiellement dans la remédiation individuelle. L'éducation dans la prévention collective. La médecine soulage les personnes. L'éducation mobilise les sujets. La médecine analyse le passé des patients. L'éducation permet aux citoyens de préparer le futur. La médecine lorgne souvent vers la biologie. L'éducation, elle, doit faire acte de pédagogie.

Et la pédagogie rompt avec le paradigme médical. Elle affirme qu'il n'est pas certain – c'est le moins que l'on puisse dire – qu'il soit possible de déduire des remédiations pédagogiques à partir de la seule connaissance des difficultés de quelqu'un. Ce n'est pas parce qu'un enfant en situation de phobie scolaire retrouvera le goût d'aller à l'École le jour où on lui proposera d'y faire du théâtre, qu'il détestait l'école parce qu'on n'y faisait pas du théâtre… La connaissance peut orienter la recherche de solutions, elle ne se substitue ni à l'inventivité pédagogique, ni à la capacité de choisir et d'utiliser des outils de manière pertinente. La manie diagnostique en éducation n'est guère heuristique. Au contraire, elle paralyse souvent l'éducateur en lui imposant des traitements standardisés. D'ailleurs, quand ces traitements échouent, on remet simplement en cause le diagnostic… alors qu'il faudrait, plus efficacement, faire appel à la réflexion individuelle et collective pour inventer de nouvelles stratégies.

C'est Anton Makarenko, fondateur des « colonies » qui recueillaient les enfants laissés au bord des routes par la révolution bolchevique, qui écrit dès 1924 : *« J'estimais que la méthode de rééducation des délinquants devait avant tout prendre pour fondement l'ignorance complète du passé, et à plus forte raison des délits passés. Mais appliquer ce principe en toute rigueur, c'est à quoi je n'arrivai que très difficilement moi-même. J'étais toujours tenté de savoir pourquoi un enfant nous était envoyé, et ce qu'il avait bien pu faire pour cela. En outre la logique habituelle de la pédagogie s'évertuait alors à singer celle de la médecine, et ratiocinait en prenant l'air intelligent : pour*

soigner la maladie, il faut d'abord la connaître. Ce genre de logique qui m'avait, parfois, séduit tenait en particulier sous son charme mes collègues et le personnel de l'Instruction publique. La Commission des mineurs délinquants nous envoyait les « dossiers » des pupilles, avec tout le détail de leurs interrogatoires, confrontations et autres fatras, censé nous aider à étudier la maladie. À la colonie, j'avais réussi à ranger à mon avis tous les éducateurs, et dès 1922 je priai la commission de ne plus m'envoyer aucun dossier. Nous cessâmes, de la façon la plus sincère, de nous intéresser aux fautes passées des colons, et le résultat fut si heureux que les colons eux-mêmes les oubliaient rapidement. Je m'en réjouis vivement, voyant s'effacer graduellement au sein de la colonie tout intérêt pour le passé et disparaître de notre vie les reflets de jours pour nous pleins d'opprobre, douloureux et exécrables. Sous ce rapport nous atteignîmes l'idéal : jusqu'aux nouveaux colons qui se trouvaient gênés de raconter leurs exploits ».

On ne saurait mieux exprimer la tension entre le désir de connaître et la fonction éducative de l'ignorance. Si l'on ne peut, en éducation, se défaire du souci d'identifier le passé de l'autre, il faut, pour le moins, avoir le souci de ne pas l'y enfermer. L'impasse méthodologique sur le passé est, à cet égard, une hygiène mentale, qui permet de s'ouvrir à un avenir qui n'est pas écrit à l'avance. On peut même faire l'hypothèse que cette attitude est requise également, comme « opérateur d'ouverture » précisément, y compris pour celui qui s'est efforcé, par ailleurs et pour des raisons professionnelles ou institutionnelles légitimes, de mener une enquête approfondie sur les « cas » qu'il accompagne.

Pour des regroupements provisoires et révisables

Ainsi, est-il dangereux de chercher systématiquement à identifier des groupes d'enfants qui présenteraient des dangers de déviance, voire de délinquance, et de les considérer comme devant faire, en tant que tels, l'objet d'un traitement social prescrit par l'institution. Il ne s'agit pas, ici, de prévention, mais d'enfermement dans un donné : la recherche a, en effet, depuis longtemps, montré l'importance de « *l'effet d'attente* » (ou « *effet Pygmalion* ») sur les conduites des enfants : ces derniers intériorisent les définitions que les adultes donnent d'eux et se font un

devoir de se montrer à la hauteur de ces dernières… C'est pourquoi il faut toujours intégrer la question de la légitimité des classifications que l'on utilise. Au fond, en pédagogie, seuls ceux qui interrogent en permanence leurs propres typologies ont le droit d'en faire usage : parce qu'ils réintroduisent ainsi une incertitude par laquelle le sujet peut s'immiscer, parce qu'ils opèrent en permanence des déplacements qui désamorcent tout enfermement.

Certes, toute institution a besoin de réduire la diversité pour la traiter. Mais une chose est de mettre en place des regroupements provisoires, correspondant à des besoins identifiés, constamment révisables en fonction d'autres critères, croisés avec des groupes hétérogènes… autre chose est de créer une ou des catégories qui se figent très vite, fonctionnent comme des ghettos, bloquent les trajectoires individuelles et collectives quand il faudrait, au contraire, libérer l'initiative de chacun et lui permettre de se dépasser.

D'autant plus que, même si l'on s'en défend, toutes les grilles d'observation et de repérage, comme tous les tests, renvoient à une classification et à une hiérarchisation. Le Q.I., comme tous les tests d'intelligence qui lui ont succédé, est étalonné sur la courbe de Gauss et applique une loi statistique selon laquelle, sur une population aléatoire d'individus du même âge, il y a une majorité de personnes à la moyenne, une minorité d'élite et une minorité de débiles. Toute mesure dans ce domaine est donc un classement, un classement à partir d'une certaine représentation des humains et de la société.

Car, en réalité, évaluer l'intelligence ou le comportement, ce n'est pas peser la valeur d'un individu-en-soi et indiquer « ce qu'il vaut » grâce à une unité de mesure déposée au pavillon de Breteuil, c'est situer quelqu'un sur une échelle, c'est établir une hiérarchie. Lourde responsabilité aux conséquences qui peuvent être fort graves, aussi bien pour ceux qui se retrouvent au bas de l'échelle que pour ceux qui se retrouvent au sommet : les premiers peuvent voir retenues contre eux, pendant toute leur carrière scolaire, voire pendant toute leur vie, des performances imputables à des circonstances malheureuses, les seconds peuvent subir une pression sociale aux effets psychologiquement dévastateurs.

Et ce risque est d'autant plus grand aujourd'hui que nous disposons d'outils numériques qui permettent de faire suivre longtemps des informations sur une personne dans un dossier qui pourrait être utilisé contre elle. Beaucoup d'enseignants du premier degré se sont battus, à juste titre, contre certaines mentions dans la « base élèves » et ont obtenu que la nationalité, par exemple, n'y figure pas. Reste que la « base élèves » existe et que rien ne garantit, sur la durée, qu'on n'y intègre pas des données relevant de l'observation de comportements jugés déviants… On imagine que trop bien l'usage qui pourrait être fait de cela par des autorités malveillantes, peu scrupuleuses ou simplement négligentes.

Il revient donc à la pédagogie d'exercer une vigilance constante. Parce que les pédagogues placent au cœur de leur projet l'émergence du sujet, ils ne peuvent accepter qu'on chosifie les personnes sous une forme ou sous une autre, fut-ce « *pour leur bien* ». Dans ce monde de « *douceurs insidieuses* », comme disait Michel Foucault, ils rappellent le caractère provisoire des classifications de toutes sortes : les débiles d'une époque sont des originaux inventifs dans une autre, l'anormal d'hier est souvent le normal d'aujourd'hui, l'enfant dynamique un jour est un hyperactif le lendemain, la lenteur dans le travail représente, tour à tour, un handicap ou un atout, un élève agité peut devenir maître de lui dans le sport, le théâtre ou la mécanique…

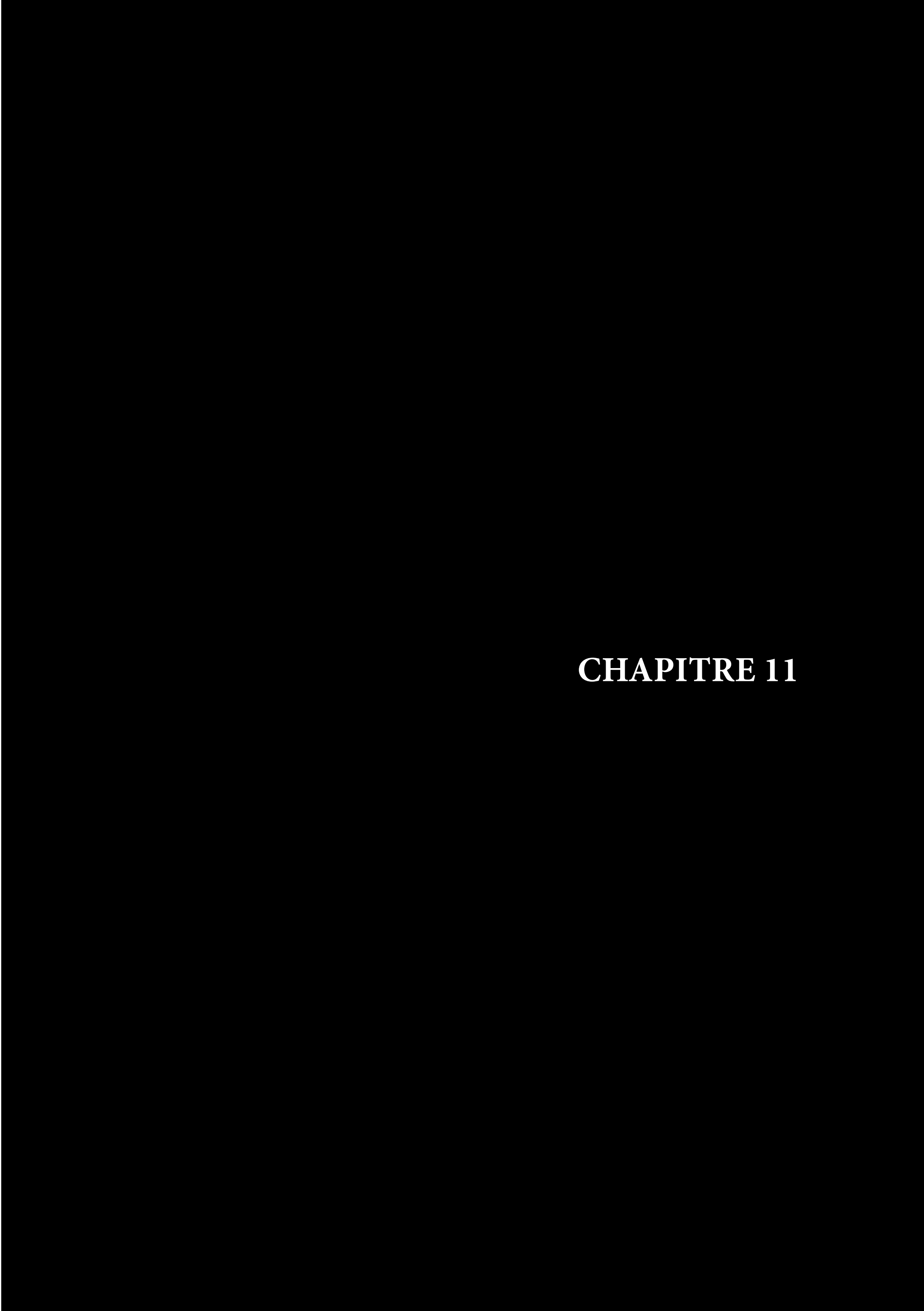
Plus profondément encore, si les pédagogues comprennent parfaitement la nécessité de réduire l'infinie diversité des singularités et de placer les individus dans des catégories pour pouvoir les traiter, ils alertent sur la nécessité de ne jamais préempter l'avenir de quiconque : nul ne doit être condamné à reproduire son passé. C'est pourquoi, quand les institutions diagnostiquent, trient et affectent, ils les interrogent systématiquement sur la légitimité de leurs décisions. Ils expriment l'inquiétude qui doit tenailler toute forme de classification. Ils incarnent *une négativité nécessaire* : pour rappeler que les humains ne sont pas des choses et que toute intervention éducative doit donner à chacun la chance de subvertir son hypothétique « *nature* ».

Parier sur la liberté du sujet

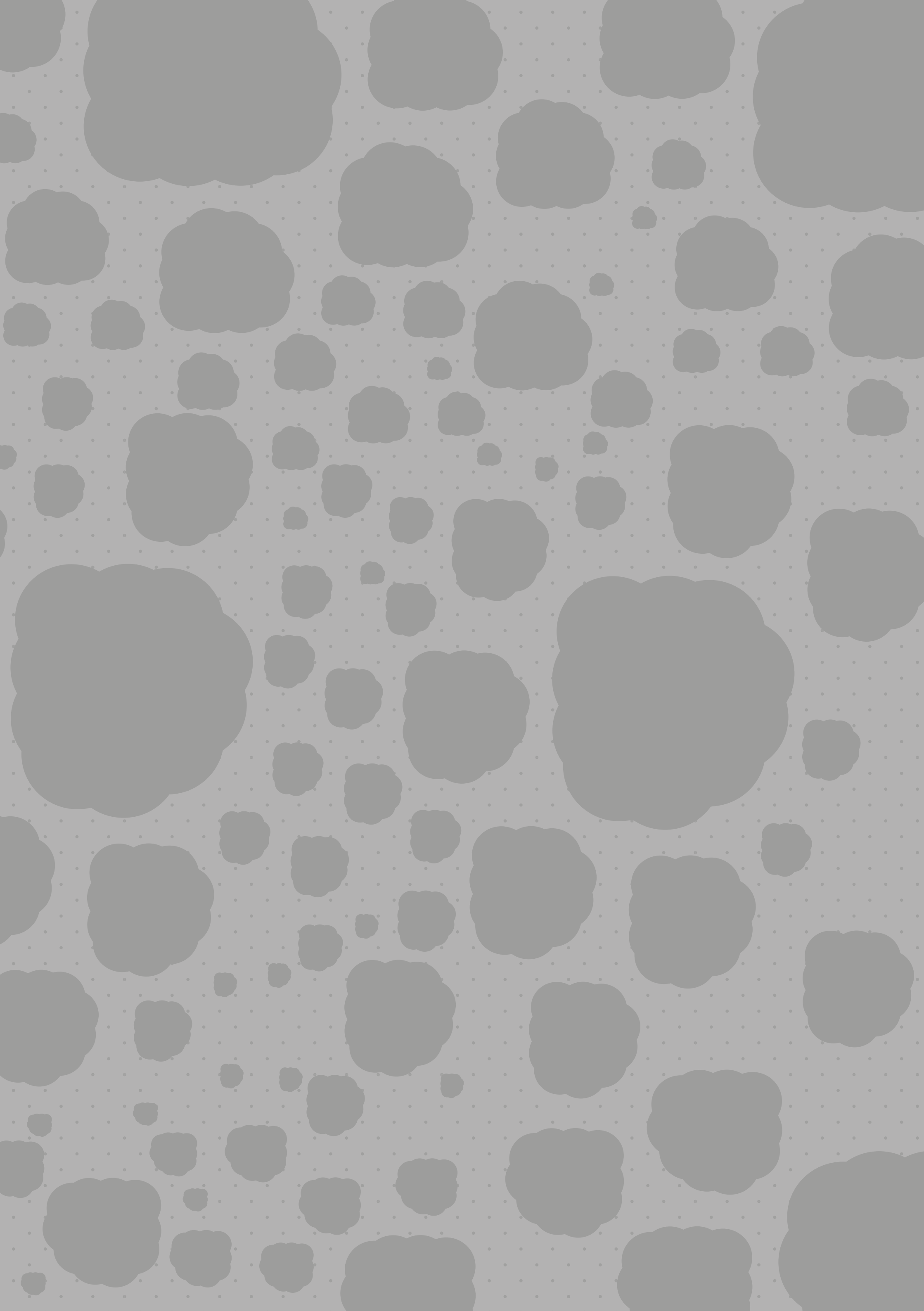
Il faut ouvrir des possibles à toutes et à tous. En montrant qu'il y a des réussites discrètes qui augurent de belles victoires contre la fatalité. En laissant entrevoir des domaines d'expression jusque-là insoupçonnés. En offrant des occasions de s'investir en tâtonnant, de se relever après un échec, de comprendre ses erreurs. En donnant les moyens de positiver ses obsessions et de canaliser sa violence. En permettant d'être utile à d'autres, de trouver une place dans un groupe et d'y réussir suffisamment bien pour devenir capable d'explorer d'autres places… Quand la modernité s'adonne avec frénésie au management des différences, la pédagogie est porteuse de *l'éthique de l'altérité*. Elle n'est pas de tout repos. Elle agace même profondément tous ceux et toutes celles qui imaginent que l'organisation et la gestion pourraient venir à bout des choses humaines.

Il faut pourtant des pédagogues. Même minoritaires et marginaux. Il faut que des hommes et des femmes fassent le pari du sujet. Nous ne sommes sans doute pas en mesure aujourd'hui d'enrayer la montée des dispositifs de contrôle, de classification et d'enfermement. Des organisateurs zélés, de droite et de gauche, préparent un monde où l'enfant, réduit à un code-barres, sera, dès le plus jeune âge, « *orienté en fonction de ses dispositions et aptitudes* ». La sélection, jadis tâtonnante et artisanale, risque bien de prendre, dans les années qui viennent, une dimension industrielle. Il est possible que, malgré les sursauts citoyens de toutes sortes, nous ne parvenions pas à échapper au triage systématique. Tester, évaluer, aiguiller, vérifier, sanctionner… vont devenir – si ce n'est déjà fait – des activités permanentes et obsessionnelles, à l'École comme ailleurs. Sans contrepoison, nous mourrons étouffés. Il faut mettre un peu de jeu – et un peu de « je » – là-dedans. Nous n'avons à avoir aucun complexe d'être ainsi des « *empêcheurs de tourner en rond* ». Bien au contraire. Mais n'espérons pas, pour autant, en avoir la moindre reconnaissance. Les pédagogues historiques ont toujours été des gêneurs. Ils l'ont assumé. Assumons sereinement notre rôle à notre tour. En bataillant partout, au quotidien, contre toutes les formes de fatalisme. En inventant ensemble des moyens pour aider nos enfants à se tenir debout et à décider de leur

destin. Et sans renoncer, malgré tout, à proposer des alternatives à une organisation scolaire qui n'a pas encore vraiment appris à instituer le sujet dans l'élève.



CHAPITRE 11



CHAPITRE 11
Bâtir l'École

Depuis plusieurs années maintenant, de nombreux textes, manifestes, pétitions et projets de loi proposent de « *refonder l'École* ». Et, de toute évidence, l'entreprise s'impose : on ne peut plus continuer à fonctionner aujourd'hui avec une institution sans véritable perspective, très largement livrée aux stratégies individuelles des parents qui cherchent à obtenir, par tous les moyens, le meilleur *rapport qualité-prix*… Mais il ne sert à rien de critiquer le consumérisme scolaire tant que l'on ne propose pas un projet alternatif ambitieux et crédible ! Pour que chacun abandonne – ou, au moins, accepte de reconsidérer – la poursuite exclusive de son intérêt personnel, il faut qu'il puisse entrevoir l'intérêt général. Et il faut que cet intérêt général soit suffisamment construit pour inspirer confiance et incarner l'avenir.

Or, dans ce domaine, l'incantation ne suffit pas. L'égalité des chances, si souvent proclamée, se révèle un leurre et engendre même de terribles rancœurs : la sélection sociale est toujours là, les élites se reproduisent entre elles et les exclus – à qui l'on a théoriquement donné toutes leurs chances – ne sont plus des victimes de l'injustice mais les coupables de leur propre échec. L'institution scolaire est épuisée par une succession de réformes illisibles : apparemment tout a changé… en réalité, les modifications de structures et de programmes n'ont guère modifié les relations pédagogiques, mais ont terriblement opacifié le fonctionnement du système, au détriment, comme toujours, des moins initiés. La course à l'efficacité à tout prix, sans référence aux valeurs d'émancipation et de solidarité, fait voler en éclats la cohérence du service public : les écoles et les établissements se trouvent en concurrence, contraints de séduire leur clientèle et de se soumettre, coûte que coûte, à l'obligation de résultat. Plus que jamais et selon l'expression que les enfants de Barbiana employaient dès 1967, chaque établissement risque de devoir se comporter comme « *un hôpital qui exclut les malades et soigne les bien-portants* » pour améliorer ses statistiques.

Casser les coagulations errantes des élèves surexcités

Il nous faut faire preuve d'imagination. Et *rebâtir*, au sens propre du terme, l'institution scolaire pour qu'elle soit vraiment un creuset républicain au service de la démocratisation des savoirs et de l'apprentissage de la liberté. Arrêtons de tenter de réhabiliter la vieille maison en la livrant à des promoteurs privés qui fourniront à quelques privilégiés nostalgiques des « *classes d'époque* » avec poutres apparentes et « *bonnes vieilles méthodes* » intégrées. Arrêtons de croire qu'en changeant la décoration et en ajoutant une extension ici ou là on redonnera à l'École la force et la cohérence institutionnelles qui lui manquent. Le temps des réaménagements est révolu : nous devons penser une nouvelle architecture de l'institution scolaire. Une architecture où l'espace, le temps et les ressources soient entièrement conçus pour lui permettre de remplir sa mission.

Car, si *le fondement* est décisif – et suppose des finalités clairement identifiées –, nous avons aussi besoin de *fondations :* il faut stabiliser le terrain, prévoir une assise suffisante, concevoir un plan adapté aux fonctions, anticiper les constructions qui permettront aux personnes de réaliser vraiment ce qu'elles sont censées faire ensemble. Et l'idéalisme, dans ce domaine, peut être mortifère : combien de projets généreux se heurtent à des conditions matérielles qui les rendent impossibles et renvoient leurs concepteurs dans la résignation ou la désespérance ? C'est pourquoi, si nous voulons avoir quelque chance de réussir une refondation de l'École, il nous faut, en même temps, *la rebâtir :* « *Les pierres pensent, le matériau condense ce que les mots diluent : avantage à l'architecte qui expose concis. Acropole, église, château, théâtre, stade – pas d'intuition faite édifice qui n'ait sa petite idée en assis.* » explique justement Régis Debray.

Et c'est parce que « *les pierres pensent* » qu'il nous faut penser les pierres. Les établissements scolaires hérités du XIXe siècle avaient emprunté leurs modèles architecturaux à la caserne et au couvent : normalisation et méditation étaient inscrites dans l'espace scolaire. Le temps y était réglé comme du papier à musique : solistes et chœurs, gammes et concerts, chants liturgiques et chants militaires. Les élèves, intellectuellement et psychologiquement disponibles, suivaient le

rythme ou quittaient l'orchestre. Il régnait une harmonie complète entre le projet d'instruire, les postures mentales de ceux qui y étaient soumis et l'organisation de l'espace et du temps. Tout était construit sur le même modèle. Entrer dans une école, c'était entrer dans l'École : le bâtiment « *donnait le la* ». Sa structure, son aménagement, la distribution des places, l'enchaînement des activités, tout convergeait et fonctionnait à merveille.

C'est peu dire que la modernité a fait voler tout cela en éclats. Pour le meilleur – la disparition d'un système de normalisation-reproduction des élites – et pour le pire : des enfants soumis à un bombardement médiatique sans précédent, formatés par la machinerie publicitaire, sidérés par les images qui se télescopent sous leurs yeux, exposés à des situations familiales et sociales particulièrement difficiles, fatigués, inquiets, envahissent aujourd'hui les locaux scolaires par paquets incontrôlables. Incapables de comprendre ce qu'on attend d'eux en classe, ils regardent le maître comme une télévision dont ils auraient perdu la télécommande. Fascinés par « *l'aventure en temps réel* », ils rêvent de pouvoir vivre avec le téléphone portable rivé à l'oreille et la manette du jeu électronique à la main. Pourtant, il leur arrive bien d'écouter, avec une indulgence passagère, les consignes de l'enseignant… mais ils décrochent au premier petit écueil et s'agitent alors sur leur chaise jusqu'à ce que la récréation ou l'exclusion viennent les délivrer. Dans une institution dont les règles s'imposaient jadis avec une évidence indiscutable, où les rôles étaient parfaitement distribués et connus de tous, où, quand on entrait en classe, « *la messe était dite* », des hérétiques et des barbares débrquent aujourd'hui pour tout casser.

Certains se disent, alors, qu'il suffirait de repasser le film à l'envers : « *restaurer* » l'autorité et la discipline, multiplier les sanctions, renforcer la sélectivité du parcours du combattant scolaire… Mais « *le fleuve ne passe jamais deux fois sous le même pont* » et les règles d'hier ne peuvent s'appliquer aujourd'hui, dans un contexte totalement nouveau. En revanche, la réflexion pédagogique – parce qu'elle travaille, à la fois, sur les contradictions constitutives de l'entreprise éducative et sur les élèves réputés inéducables – nous fournit de précieuses indications sur les conditions à mettre en œuvre pour instituer un espace-temps scolaire où puissent advenir des élèves-sujets. Elle nous permet de comprendre

comment faire de l'École et de la classe un véritable « *milieu éducatif* ». Elle nous guide vers d'autres aménagements de l'espace et du temps scolaire, en rupture avec le taylorisme dominant – trente élèves, un enseignant, un cours, une matière, des cases à remplir, des personnes qui s'ignorent. Elle nous invite à créer des situations qui recentrent les personnes autour du projet fondateur d'apprendre ensemble, au lieu de les projeter dans un univers désarticulé qui atomise les savoirs, isole les individus, favorise la dispersion permanente.

Vers une nouvelle architecture scolaire

Ainsi, les locaux scolaires doivent-ils permettre des modalités de regroupement différenciées des élèves : dès l'école primaire, certains enseignements – qui requièrent des exposés, des spectacles, des projections – peuvent être effectués dans des amphithéâtres tandis que d'autres peuvent se dérouler dans des petites salles pour un travail en groupes d'appropriation. Dans tous les cas, on doit entraîner les élèves au respect de rituels spécifiques : il faut remplacer la salle de classe indifférenciée, où les comportements sont aléatoires, par le laboratoire, le théâtre, le tatami, la bibliothèque ou encore la salle de réunion qui appellent, eux, des comportements particuliers. L'École assumera ainsi son caractère instituant : elle marquera clairement les fonctions des différents espaces et fera en sorte que chacun d'entre eux facilite l'accès à la posture mentale requise. Car, l'élève, quel que soit son âge, doit savoir ce qu'on attend de lui simplement en entrant dans les différents lieux, en découvrant comment ils sont conçus, le matériel qui y est installé et les consignes qui y sont afférentes… il faut en finir avec ces classes anonymes, ces espaces interlopes où nul ne songe même à enlever son manteau !

L'agencement des différents lieux et les circulations dans l'espace scolaire doivent obéir au principe de mixité urbaine qui, seul, rend la ville habitable en favorisant les échanges et en brisant les ghettos. Les bureaux des professeurs et de l'administration, les locaux dévolus aux disciplines, les salles d'étude et d'ateliers doivent être dispersés dans les locaux afin de favoriser une vie sociale authentique et d'éviter les phénomènes de surchauffe ici, de léthargie ailleurs. Les adultes doivent habiter l'École,

toute l'École. Les enseignants et personnels d'éducation doivent cesser d'encloisonner les bâtiments scolaires, de se réfugier dans des espaces protégés, laissant le reste des locaux sous l'œil de surveillants qui peinent d'autant plus à trouver une légitimité disciplinaire qu'ils n'enseignent aucune discipline. Des espaces de vie sociale doivent être mis à disposition de la communauté éducative, avec des règles de fonctionnement établies, discutées et revues régulièrement dans les différentes instances statutaires de l'École ou de l'établissement. Enfin, l'École, dans sa conception même, doit être, à la fois, un lieu de travail calme et exigeant, libéré des pressions extérieures, et un lieu d'accueil ouvert à l'environnement : les interfaces – en particulier avec les familles – doivent trouver leurs correspondances architecturales…

Beaucoup trouveront ces perspectives bien utopiques : c'est l'inverse ! Rien n'est plus utopique que d'imaginer enseigner efficacement à des élèves qui déambulent dans des espaces inconfortables et indifférenciés où aucun véritable investissement personnel et collectif n'est possible. Rien n'est plus utopique que de vouloir former des jeunes au sursis, à la concentration, à la ténacité et à la rigueur intellectuelle sans que les adultes conçoivent et gèrent pour cela des lieux dédiés et identifiés comme tel. Contre le self-service de l'écran tout-puissant qu'on pose dans n'importe quelle pièce et sur laquelle « *on se branche* » quand les effets sont suffisamment spectaculaires, il faut promouvoir des espaces de travail qui portent en eux de véritables exigences intellectuelles et permettent d'orienter et de supporter l'effort indispensable de tout élève qui doit apprendre.

Vers des unités pédagogiques à taille humaine

Malgré son aspect apparemment immuable, le regroupement des élèves en unités de vingt à trente – ce qu'on nomme des classes – au sein d'écoles ou d'établissements de tailles diverses doit être interrogé. Car, si, dans le premier degré, les structures restent encore souvent, heureusement, à taille humaine, les établissements du second degré sont devenus, pour beaucoup, des usines invivables. Le problème majeur est la fragmentation de l'enseignement. Dès la sixième, les élèves ont douze professeurs différents qu'ils ne voient jamais ensemble : comment, dans ces conditions, ceux et celles qui n'ont pas encore appris « le métier

de collégien » peuvent-ils avoir une perception globale et cohérente de ce qu'est l'École et de ce qu'elle attend d'eux ? Leurs enseignants, eux-mêmes, investis dans des classes différentes, ne se retrouvent que très occasionnellement : comment, dans ces conditions, pourraient-ils travailler vraiment en équipe et suivre collectivement leurs élèves ? En réalité, entre le chef d'établissement et ses collaborateurs directs, d'une part, et chaque enseignant dans son cours, d'autre part, il manque une unité intermédiaire de gestion pédagogique. Le bon sens, l'expérience des pédagogues et les recherches scientifiques se rejoignent ici : nous devrions créer des « unités fonctionnelles » de quatre-vingt à cent-vingt élèves et les confier chacune à une équipe de professeurs qui en auraient collectivement la responsabilité. Dans ce cadre, l'équipe disposerait d'un ensemble d'heures qu'elle pourrait utiliser en fonction de ses besoins. Elle aurait les moyens de regrouper tous les élèves pour préciser le cadre et les exigences du travail, de mener des projets en commun mais aussi d'organiser des regroupements différenciés avec des activités spécifiques. Elle serait l'interlocuteur privilégié des parents et des élèves, avec une existence institutionnelle et une visibilité qui font cruellement défaut aujourd'hui… Bien sûr, il faudrait, sans doute, que certains enseignants soient bivalents : mais cela est parfaitement possible dès lors que c'est fait sur la base du volontariat et qu'un congé formation significatif est attribué à ceux qui acceptent de s'engager dans cette démarche.

Ainsi la pédagogie souligne-t-elle la nécessité de *construire la maison école :* il faut créer des unités d'élèves à taille humaine où un groupe d'adulte cohérent puisse incarner solidairement le projet d'éduquer et le mettre en œuvre dans un cadre structuré. Elle affirme aussi la nécessité de *construire les apprentissages autour d'activités* qui lestent la surcharge affective, permettent d'objectiver les contraintes de la vie collective et à chacun d'avoir une place.

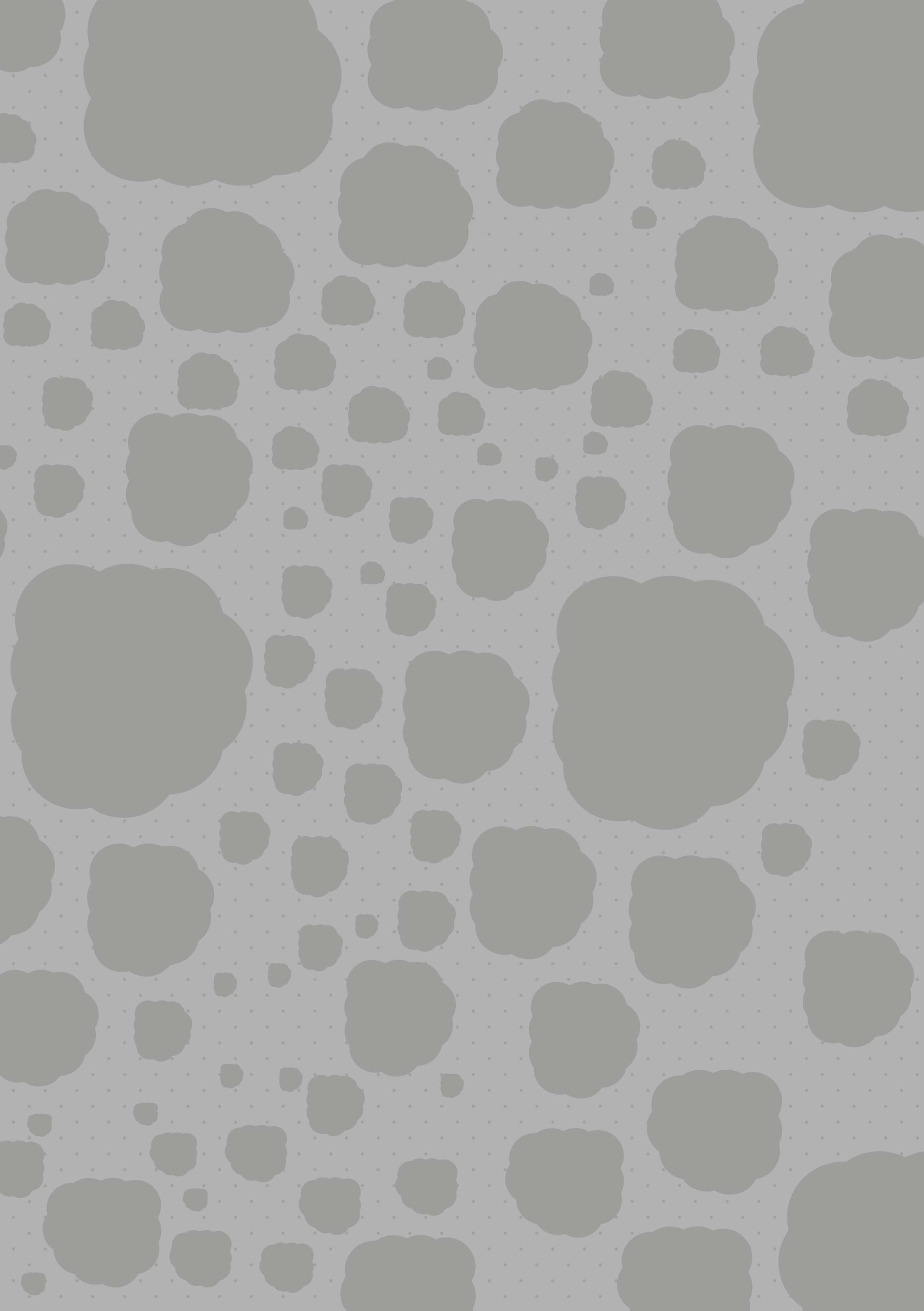
La pédagogie insiste sur *l'importance des rituels* qui séparent, spécifient et structurent l'ensemble des tâches : non point des rituels formels qui contrôlent les corps pour normaliser les esprits, mais des rituels directement liés aux exigences des apprentissages et qui permettent – comme au judo ou au théâtre – d'articuler son intériorité et son activité.

La pédagogie suggère de remplacer les évaluations-sanctions par *la construction de chefs-d'œuvre* grâce auxquels on peut se dépasser et accéder à de nouveaux savoirs.

La pédagogie recommande *une extrême attention aux conditions de travail et au matériel pédagogique :* la disposition des tables, la décoration des murs, la tenue des cahiers, la mise à jour des fichiers, le rangement des bureaux, la manière d'écrire au tableau, la préparation des outils de travail… tout cela est essentiel à tous les niveaux scolaires et relève d'une exigence intellectuelle particulièrement formatrice.

La pédagogie invite, plus globalement, à *fabriquer de l'École*, concrètement, sans se payer de mots, en travaillant au quotidien à élaborer les médiations les plus pertinentes. Elle propose de réarchitecturer l'École en associant, pour cela, tous les acteurs concernés : ceux et celles qui commandent et conçoivent les bâtiments scolaires, ceux et celles qui les dirigent et les entretiennent, ceux et celles qui y exercent leur métier, ceux et celles qui viennent y apprendre.

La modernité est exigeante : nous ne sortirons pas des difficultés que nous vivons par de simples aménagements cosmétiques. Comme chaque époque de notre histoire, elle exige des bâtisseurs.



CONCLUSION
Résister au quotidien

Il faut pourtant bien, tous les matins, reprendre le chemin de la classe. Malgré le climat délétère qui s'installe aujourd'hui dans notre institution : rappels à l'ordre infantilisants et flatteries démagogiques, attaques contre le service public et harcèlements bureaucratiques, autoritarisme des petits chefs et désengagement de l'État, suspicion entretenue entre les parents et les enseignants, concurrence organisée entre les établissements… Malgré, aussi, le découragement inévitable : doute sur le bien-fondé de l'idéal républicain, hésitations sur la possibilité de promouvoir par l'École un peu de justice et de mixité sociales, effondrement de projets pédagogiques qu'on croyait, pourtant, durablement installés, interrogations identitaires et tentations de se replier dans l'indifférence ou le cynisme…

Mais ne doit-on pas, simplement, prendre acte du fait que l'idéologie des « premiers de cordée » et du « maillon faible » est devenue la pensée dominante, que notre pays a fait le choix de l'exclusion contre l'éducation, que l'École de la République est vendue par appartements et que sa fonction de creuset social a été définitivement abandonnée ? Ne faut-il pas respecter les choix démocratiques et cesser de tenter de résister au rouleau compresseur du libéralisme, de la publicité et du zapping réunis ?

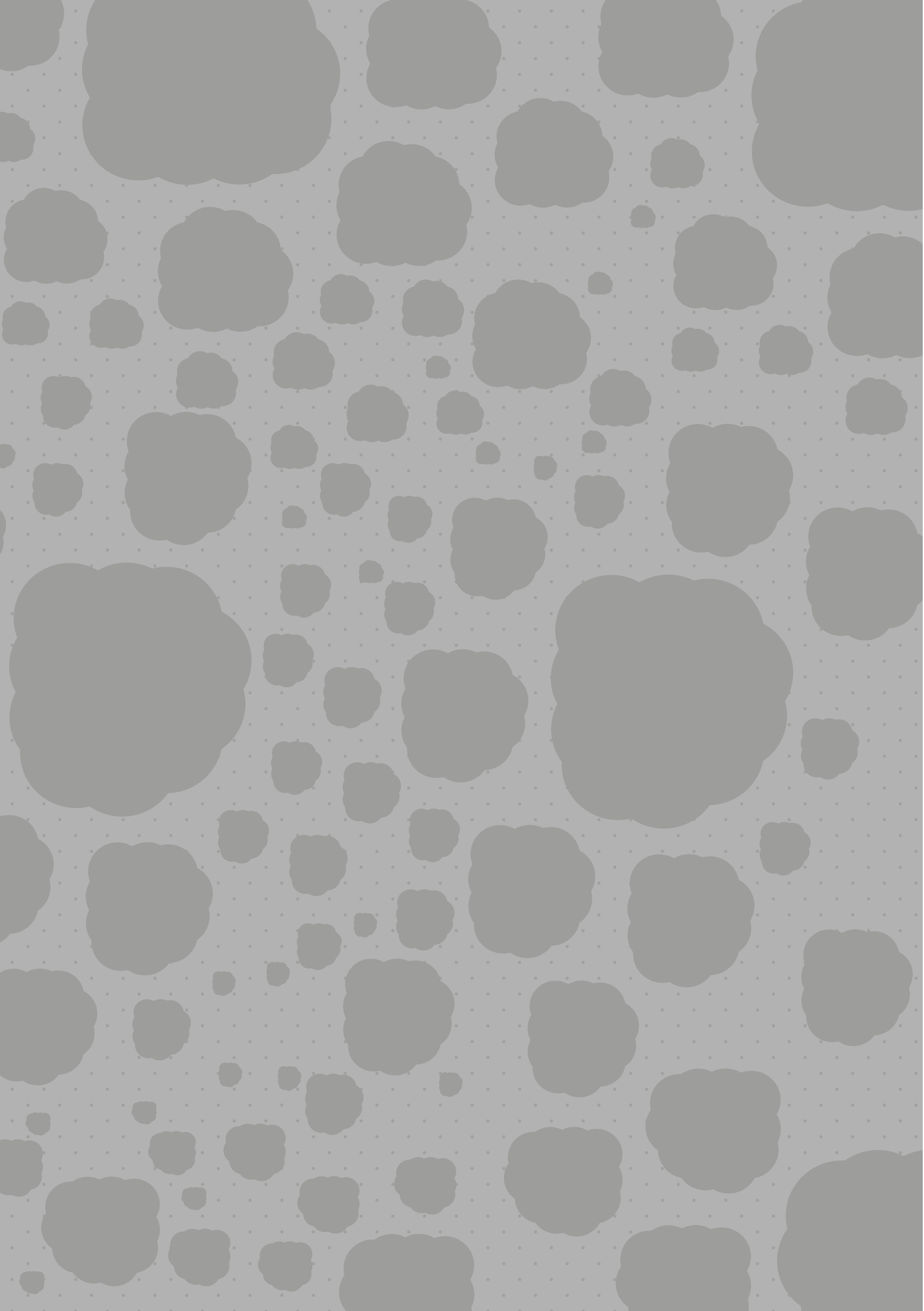
Ce serait oublier que l'École n'est pas seulement une institution de la démocratie, c'est aussi sa condition de possibilité. Pas de démocratie sans une École capable, en même temps, d'instruire et d'émanciper. Pas de démocratie sans la transmission à toutes et à tous des savoirs qui permettent de comprendre le monde. Pas de démocratie sans le partage d'une culture qui résonne avec ce que chacun a de plus intime et lui permet, en même temps, de se relier aux autres dans ce que nous avons ensemble de plus universel. Pas de démocratie sans la formation de citoyens debout qui osent penser par eux-mêmes. Pas de démocratie sans l'apprentissage long et patient de la construction d'un bien commun qui transcende les intérêts individuels. Pas de démocratie sans pédagogie.

C'est pourquoi nous avons le devoir de résister : résister, à notre échelle et partout où c'est possible, à tout ce qui humilie, assujettit et sépare. Pour transmettre ce qui, tout à la fois, nous libère et nous unit, comme le disait si justement le philosophe de l'éducation Olivier Reboul. Notre liberté pédagogique est indissociable de la mise en œuvre d'une pédagogie de la liberté. Non pas une liberté abstraite que nous n'aurions qu'à « *respecter* » : « *Chacun est libre de travailler ou non à l'école, de choisir sa filière de formation et son métier, de s'intéresser aux œuvres de culture, de s'informer sur les enjeux sociaux, politiques, économiques et écologiques de la planète…* » Mais une liberté à construire et à gagner contre tous les fatalismes. Une liberté qui suppose que chacun trouve dans l'École des tâches capables de le mobiliser. Qu'il puisse faire des choix positifs en toute connaissance de cause et non par défaut. Qu'il soit en mesure de comprendre que les « *grandes œuvres* » le concernent directement et touchent les questions qui lui tiennent le plus à cœur. Qu'il ait été mobilisé sur des travaux collectifs lui permettant d'appréhender la complexité des problèmes auxquels les hommes se trouvent aujourd'hui confrontés. Une liberté formée dans des institutions où l'on apprend à surseoir à ses impulsions, à respecter l'altérité, à entendre le point de vue de l'autre, à argumenter, à décider collectivement et à tenir parole.

Nous n'avons rien à lâcher sur ces principes pédagogiques. Car ils ne relèvent pas de choix passagers de majorités politiques, mais bien de ce qui fonde, en deçà et au-delà de toutes les circulaires et de toutes les réformes, le métier de professeur dans une société démocratique.

Et, devant les errances de la modernité, le professeur n'a rien à rabattre de ses ambitions, bien au contraire… Face à la dictature de l'immédiateté, il doit travailler sur la temporalité. Quand, partout, on exalte la pulsion, il doit permettre l'émergence du désir. Contre les rapports de force institués, il doit promouvoir la recherche de la vérité et du bien commun. Pour contrecarrer la marchandisation de notre monde, il doit défendre le partage de la culture. Afin d'éviter la sélection par l'échec, il doit incarner l'exigence pour tous.

Personne ne prétend que la tâche est facile. Elle requiert détermination et inventivité. Échanges, solidarité et travail en équipe. Elle exige du courage. Et la force de nager à contre-courant. Il ne faut pas avoir peur de la marginalité. Car, plus que jamais et selon la belle formule de Jean-Luc Godard, « *C'est la marge qui tient la page* ».



ANNEXE
Pour résister aujourd'hui et demain : dix renversements nécessaires pour construire une École démocratique

Face à tous ceux et toutes celles qui sont revenus de tout sans jamais y être allés, face à ceux qui croient que le temps de la pédagogie est fini et que nous entrons dans celui de la gestion et du management, il faut redire qu'en matière éducative, si beaucoup a été fait, l'essentiel reste à faire. Nous devons résister, plus que jamais, à l'opinion trop répandue selon laquelle il conviendrait de revenir à des logiques sélectives. En réalité, la démocratisation de l'École reste un chantier à venir. Un immense chantier qui devrait mobiliser toutes les énergies et qui requiert cette « *révolution copernicienne* », que Claparède définissait déjà en 1912 et pour laquelle les pédagogues ne cessent de se battre. Il faut, dès aujourd'hui et pour demain, opérer des renversements indispensables.

1. ***Passer du mythe de « l'égalité des chances »*** **(il y a la Française des Jeux pour ça !)** ***au « droit à l'éducation pour tous »*** *:* tout enfant, quel qu'il soit, a le droit d'être éduqué. Ce droit comporte le droit à un environnement éducatif bienveillant, une scolarisation exigeante, le droit d'accès aux ressources documentaires, culturelles et sportives nécessaires à son développement, le droit à un accompagnement personnel de ses apprentissages, le droit à une aide lui permettant de s'orienter. C'est aussi, bien sûr, le droit d'accéder, après la scolarité obligatoire, à une formation spécialisée qui lui ouvrira les portes du monde professionnel. Ce droit vaut pour tous les enfants vivant sur le territoire national, sans aucune distinction ni discrimination. Il doit être formalisé dans une charte qui engage solidairement l'État et les collectivités territoriales. Le corollaire de ce droit à l'éducation est l'engagement d'une politique volontariste en matière d'aide à la parentalité et de formation pédagogique des enseignants et de tous les acteurs sociaux.

2. ***Passer d'une « logique du socle commun » à une « logique de l'excellence pour tous »*** *:* avec *« le socle commun »*, l'École se replie sur les apprentissages utilitaires et décourage les élèves en difficulté qu'elle condamne à répéter indéfiniment les mécaniques sur lesquelles ils

buttent. Une *« logique de l'excellence pour tous »* s'attache, au contraire, à articuler, pour tous les élèves, les apprentissages techniques et leur dimension culturelle. Elle relie les savoirs à l'histoire qui a permis leur émergence comme outil d'émancipation des hommes ; elle leur donne de la *« saveur »* et permet leur appropriation. Pour cela, il convient de repenser les programmes de la scolarité obligatoire en équilibrant et articulant la dimension culturelle et les savoirs instrumentaux. Il convient également d'améliorer la transition entre l'école primaire et le collège, en particulier en développant les échanges de service entre professeurs du premier et du second degré.

3. ***Passer d'une*** *« logique de la récupération » à une « logique de la mobilisation et de la réussite de tous » :* il est inutile de multiplier les soutiens et les remédiations de toutes sortes si l'on ne s'attache pas, d'abord, à faire de l'acte pédagogique un moyen de mobiliser tous les élèves et de les faire réussir. Il serait dommage de laisser penser que la démocratisation de l'enseignement consiste simplement à permettre aux plus démunis de bénéficier gratuitement des leçons particulières qui aident les plus favorisés à s'en sortir : une telle démarche reproduirait l'erreur des années 1960, quand on a cru qu'il suffisait de démocratiser l'accès au collège pour démocratiser le collège. Si les dispositifs d'aide et de soutien sont, bien évidemment, utiles, ils ne dispensent pas de l'effort constant pour améliorer la *« pédagogie ordinaire »* dans les classes. À cet égard, la formation initiale et continue des enseignants, le développement du travail en équipe, l'aide à l'innovation, la mise en place de crédits pédagogiques permettant d'engager des projets, doivent devenir des priorités.

4. ***Passer d'une « logique de l'enseignement/information » à une « logique de l'enseignement/apprentissage »*** *:* mettre au cœur de l'enseignement les trois piliers de la pédagogie républicaine et émancipatrice : la démarche expérimentale, la recherche documentaire et la démarche créative. C'est, en particulier, dans ce cadre, qu'il faut penser l'utilisation pédagogique des TICE. Ces démarches n'excluent évidemment pas des temps essentiels de formalisation, d'analyse et de synthèse. Dans cette perspective, il convient de favoriser très largement

de nouvelles méthodes d'évaluation permettant, elles aussi, de prendre en compte la démarche expérimentale, la démarche documentaire et la démarche créative, y compris dans les examens.

5. ***Passer de la « logique : une classe, un enseignant, une discipline, un cours… » à la « logique : un groupe d'élèves à taille humaine confié à un groupe d'adultes complémentaires chargés de les faire travailler et réussir en mettant en œuvre ensemble les moyens les plus appropriés ».*** Il s'agit de permettre aux enseignants, cadres éducatifs et personnels scolaires de mutualiser leurs approches et compétences, de faire acte de créativité au service de la réussite de tous. C'est dans cette perspective que doit être repensé le service enseignant, en respectant les spécificités de ce métier (qui requiert un temps consacré à la culture personnelle) et en favorisant la diversification des modalités d'enseignement, de la taille des groupes aux supports pédagogiques et à la nature des activités proposées. Pour favoriser cette dynamique, il convient de définir des *« unités d'enseignement »* à taille humaine (de 60 à 100 élèves), qui seront confiées à des équipes d'enseignants qui y auront l'essentiel de leur service.

6. ***Passer de la « logique tubulaire » à la « logique d'échanges et de rencontres »*** *:* à côté de son appartenance à une classe, une section, une filière, un cursus, chaque élève doit avoir la possibilité de rencontrer d'autres élèves issus d'autres classes, sections, filières, cursus… Il est essentiel, en effet, qu'il puisse, dans sa scolarité et sur les mêmes périodes, découvrir l'altérité et être considéré en fonction de ses besoins spécifiques. Ce principe vaut, à la fois pour les enfants porteurs de handicaps et pour tous les autres… Des rencontres fondées sur la diversité doivent donc être mises en place dans des cadres institutionnels permettant des apprentissages précis (éducation artistique et sportive, histoire, langues étrangères, etc.). Cela signifie en particulier que, dans les lycées, des enseignements doivent être organisés, regroupant des élèves des trois voies.

7. ***Passer de la « logique de l'orientation par défaut » à la « logique de l'éducation au choix »*** *:* cela suppose un enseignement plus important de la technologie au collège pour tous les élèves (avec des programmes centrés sur la découverte des métiers) et une organisation du lycée autour de secteurs d'activité comportant chacun, l'ensemble

des voies et favorisant les passerelles entre elles. Cela suppose, plus généralement et à tous les niveaux, que chaque élève ait pu explorer les différentes possibilités qui lui sont offertes avant de choisir entre elles : il est inadmissible, en effet, que les élèves les plus fragiles soient contraints aux choix les plus prématurés sans avoir la possibilité d'avoir identifié ce entre quoi ils vont choisir. La classe de seconde indifférenciée doit, à terme, avoir cette fonction pour tous les élèves.

8. ***Passer d'une « logique de la sélection naturelle » à une « logique des apprentissages tout au long de la vie »** :* cela implique de mettre en place un service national de la petite enfance permettant d'accompagner tous les enfants dans la découverte décisive du langage et des conditions du vivre-ensemble. Cela implique de reprendre et d'appliquer sérieusement le principe des cycles à l'école primaire. Cela implique de promouvoir systématiquement les outils permettant de mettre en place des pédagogies différenciées. Cela implique de rechercher des formules d'unités capitalisables ou de validation d'acquis qui évitent des redoublements globaux très souvent inutiles. Cela implique de supprimer tous les critères d'âge, de systématiser la *« scolarisation par récurrence »*, etc. À terme, cela signifie que l'École devient *« la maison de tous les apprentissages »* et qu'elle s'ouvre largement sur des formations diversifiées accueillant des publics variés.

9. ***Passer d'une** « logique des parents consommateurs » à une « logique des parents partie prenante de l'École » :* tant que les parents auront le sentiment de ne pas avoir de pouvoir *dans* l'École, ils tenteront d'exercer le pouvoir *sur* l'École. Il faut donc repenser la participation des parents aux instances des écoles et établissements pour que, sans intrusion dans le métier des enseignants, ils soient véritablement partie prenante du projet d'école ou d'établissement. Une concertation nationale entre les fédérations de parents d'élèves et les organisations professionnelles enseignantes et de cadres éducatifs devrait être mise en place, au niveau national, sur la place des parents dans l'école.

10. ***Passer d'une « logique de l'État contrôleur » à une « logique de l'État garant et facilitateur »** :* il ne s'agit pas, pour l'État, de développer les contrôles bureaucratiques, mais simultanément, d'imposer un cahier des charges précis, donnant les exigences de la Nation à l'égard de son École, et de responsabiliser les acteurs. L'État doit être fort et ferme sur

les valeurs et les principes : il doit garantir l'équité de traitement sur l'ensemble du territoire national (en offrant des aides beaucoup plus significatives qu'aujourd'hui aux écoles et établissements qui ont à faire face aux plus grandes difficultés sociales) ; il doit imposer une homogénéité des cursus garante de l'égalité républicaine. Mais en même temps, il doit stimuler les projets qui, dans les écoles et les établissements, peuvent le mieux incarner sa politique éducative.

Ces renversements constituent autant de moyens de réaliser « *la révolution éducative* » qui permettra à notre pays de faire face au *défi du futur*.

Bibliographie et références

ABENSOUR C., SERGENT B., WOLF É., TESTEFORT J.-P. (sous la direction de), *La destruction du savoir en temps de paix*, Paris, Mille et une nuits, 2007.

ALAIN, *Propos sur l'éducation*, PUF – Quadrige, Paris, 2002.

ARENDT H., *La crise de la culture*, Paris, Folio, coll. Essais, 1989.

ARENDT H., *Condition de l'homme moderne*, Paris, Calmann-Lévy, 1993.

AVANZINI Guy, *Alfred Binet*, Paris, PUF, 1999.

BARBIANA (enfants de), *Lettre à une maîtresse d'école*, Paris, Mercure de France, 1968.

BARREAU J.-M., *L'extrême droite, l'école et la République*, Paris, Syllepses, 2003.

BARREAU J.-M., GARCIA J.-F., LEGRAND L., *L'École unique (de 1914 à nos jours)*, Paris, PUF, 1998.

BLAIS M.-C., GAUCHET M. et OTTAVI D., *Pour une philosophie politique de l'éducation*, Paris, Bayard, 2002.

BOUJON C. et QUAIREAU C., *Attention et réussite scolaire*, Paris, Dunod, 1997.

BUISSON F, *Dictionnaire de pédagogie*, édition établie par Patrick et Philippe Meirieu, Paris, Robert Laffont – Bouquins, 2017. .

CANIATO V. et MEIRIEU P., *De l'autre côté du monde : figures et légendes de la mythologie grecque*, Lyon, Stéphane Bachès Éditeur, 2002.

DE CERTEAU M., *La faiblesse de croire*, Paris, Le Seuil, coll. Points, 2003.

CIFALI M. et ANDRÉ A., *Écrire l'expérience – Vers une reconnaissance des pratiques professionnelles,* Paris, PUF, 2007.

CITRON S., *Le Mythe national – L'histoire de France revisitée*, Paris, Éditions de l'Atelier, 2008.

CLAPARÈDE É., *L'éducation fonctionnelle*, Paris, Fabert, 2003.

CONNAC S., *Apprendre avec les pédagogies coopératives*, Paris, ESF éditeur, 2015.

COUSIN O., FELOUZIS G., *Devenir collégien*, Paris, ESF éditeur, 2001.

COUSINET R., *Une méthode de travail libre par groupes*, Paris, Le Cerf, 1949.

CRAWFORD M. B., Éloge du carburateur – Essai sur le sens et la valeur du travail, Paris, La Découverte, 2010.

CRAWFORD M. B., *Contact – Pourquoi nous avons perdu le monde et comment le retrouver*, Paris, La Découverte, 2016.

DEBRAY R., *Par amour de l'art*, Paris, Gallimard, 1998.

DEHAENE S., *Vers une science de la vie mentale*, Paris, Collège de France / Fayard, 2014.

DEJOURS C., *L'évaluation du travail à l'épreuve du réel – Critique des fondements de l'évaluation*, Paris, INRA Éditions, 2003.

DELIGNY F., *Œuvres*, Paris, Éditions L'Arachnéen, 2007.

DELION P., *Tout ne se joue pas avant 3 ans*, Paris, Albin Michel, 2008.

DEWEY J., *Démocratie et éducation*, Paris, Armand Colin, 1990.

DURKHEIM É., *Les règles de la méthode sociologique,* Paris, PUF, 2004.

DURU-BELLAT M., FOURNIER M. (sous la direction de), *L'intelligence de l'enfant – L'empreinte du social*, Auxerre, Éditions Sciences humaines, 2007.

ÉCOLE DECROLY, *Cent ans _ sans temps, Bruxelles*, Fondation Ovide Decroly, 2007.

FABRE M., VELLAS É. (sous la direction de), *Situations de formation et problématisation*, Bruxelles, De Boeck, 2006.

FERRIÈRE A., *Vers une classification naturelle des types psychologiques*, Nice, Éditions des « Cahiers astrologiques », 1943.

FOUCAULT M., *Surveiller et punir*, Paris, Gallimard, 1989.

FOURNIER M., TROGER V. (sous la direction de), *Les mutations de l'école*, Auxerre, Éditions Sciences humaines, 2005.

FREINET C., *Les dits de Mathieu*, Paris, Delachaux et Niestlé, 1970.

FREINET C., *L'éducation du travail*, Paris Delachaux et Niestlé, 1978.

FREIRE P., *Pédagogie des opprimés*, Paris, Maspéro, 1974.

GABRIEL M., *Pourquoi je ne suis pas mon cerveau*, Paris, J.-C. Lattès, 2017.

GHEGUEN C., *Heureux d'apprendre à l'école. Comment les neurosciences affectives et sociales peuvent changer* l'éducation, Paris, Les Arènes, 2018.

GOIGOUX R. et CÈBE S., *Apprendre à lire à l'école*, Paris, Retz, 2006.

GRANDSERRE S., *École : droit de réponses*, Paris, Hachette, 2007.

HAMELINE D. et DARDELIN M.-J., *La Liberté d'apprendre – situation 2*, Paris, Éditions ouvrières, 1977.

HAMELINE D., « Introuvable réciprocité ? », *Éducation permanente*, Paris, n° 144, 2000, pages 11 à 20.

HAMELINE D., *L'éducation dans le miroir du temps*, Lausanne, Éditions des sentiers, coll. Loisirs et pédagogie, 2002.

HAMELINE D., *Courants et contre-courants dans la pédagogie contemporaine*, Paris, ESF éditeur, 2000.

HOUDE O., *Apprendre à résister*, Paris, Le Pommier, 2014.

HEBER-SUFFRIN C., *Partager les savoirs, construire le lien*, Lyon, Chronique sociale, 2000.

HOUSSAYE J. (dir.), *Quinze pédagogues : leur influence aujourd'hui*, Paris, Armand Colin, 1994.

ILLICH I., *Une société sans école*, Paris, Le Seuil, 1971.

IMBERT F., *Enfants en souffrance, élèves en échec*, Paris, ESF Éditeur, 2004.

JANKELEVITCH V., *Le paradoxe de la morale*, Paris, Le Seuil, 1981.

JOUAN S., *La classe multiâge d'hier à aujourd'hui – Archaïsme ou école de demain*, Paris, ESF éditeur, 2015.

KAMBOUCHNER D., *Une école contre l'autre*, Paris, PUF, 2000.

KHERROUBI M. (sous la direction de), *Des parents dans l'école*, Toulouse, Éres, 2008.

KORCZAK J., *Comment aimer un enfant*, Paris, Robert Laffont, 1988.
LAFFITTE R., *Mémento de pédagogie institutionnelle – Faire de la classe un milieu éducatif*, Vigneux, coll. Matrice, 1999.
LAPLACE C., *Pratiquer les conseils d'élèves et les assemblées de classes*, Lyon, Chronique sociale, 2008.
LE BOHEC P., *L'École, réparatrice de destins ?, Sur les pas de la méthode Freinet*, Paris, L'Harmattan, 2007.
LESCOUARCH L., *Construire des situations pour apprendre – Vers une pédagogie de l'étayage*, Paris, ESF éditeur, 2018.
LEC F., LELIEVRE C., *Histoires vraies des violences scolaires*, Paris, Fayard, 2007.
LEFORT C., *Le temps présent*, Écrits 1945-2005, Paris, Belin, 2007.
LEVINE J., *L'enfant philosophe : avenir de l'humanité*, Paris, ESF éditeur, 2008.
MADINIER G., *La conscience morale*, Paris, PUF, 1954.
MAKARENKO A., *Poème pédagogique*, Moscou, Éditions du Progrès, 1967.
MANESSE D. et COGIS D., *Orthographe : à qui la faute ?*, Paris, ESF Éditeur, 2007.
MAURIN É., *Le ghetto français*, Paris, Le Seuil, 2004.
MEIRIEU P., *L'École, mode d'emploi*, Paris, ESF éditeur, 1985.
MEIRIEU P., *Le choix d'éduquer – Éthique et pédagogie*, Paris, ESF éditeur, 1991.
MEIRIEU P., *La pédagogie entre le dire et le faire*, Paris, ESF Éditeur, 1995.
MEIRIEU P., *« La pédagogie différenciée : enfermement ou ouverture », L'École : diversité et cohérence*, Paris, Nathan, 1996, pages 109 à 195.
MEIRIEU P., *Jean Gaspard Itard : tous les enfants peuvent-ils être éduqués ?*, Mouans-Sartoux, PEMF, 2001.
MEIRIEU P., *Johan Heinrich Pestalozzi : que faire avec les enfants qui ne veulent pas de vous ?*, Mouans-Sartoux, PEMF, 2001.
MEIRIEU P., *Le monde n'est pas un jouet*, Paris, Desclée de Brouwer, 2004.
MEIRIEU P., *Lettre à un jeune professeur*, Paris, ESF Éditeur-France Inter, 2005.
MEIRIEU P., *Faire l'École, faire la classe*, Paris, ESF Éditeur, 2006 (nouvelle édition complétée).
MEIRIEU P., *École : demandez le programme*, Paris, ESF Éditeur-Le Café pédagogique-France inter, 2006.
MEIRIEU P., *Frankenstein pédagogue*, Paris, ESF Éditeur, 2007.
MEIRIEU P., *Pourquoi est-il (si) difficile d'écrire ?*, Paris, Bayard-Presse, 2007.
MEIRIEU P., *Une autre télévision est possible*, Lyon, Chronique sociale, 2007.
MEIRIEU P. (dir.), *Le plaisir d'apprendre*, Paris, Autrement, 2014.
MERCADIER J.-P., *Un journal scolaire pour réussir (à) l'école – Vers une pédagogie du chef d'œuvre*, Paris, ESF éditeur, 2017.
MOBIUS E., *La république des enfants*, Paris, Mercure de France, 1973.
MONTAGNER H., *L'arbre enfant – Une nouvelle approche du développement de l'enfant*, Paris, Odile Jacob, 2006.

MONTESSORI M., *L'esprit absorbant de l'enfant*, Paris, Desclée de Brouwer, 2003.

MOUNIER E., *Refaire la renaissance*, Paris, Le Seuil, coll. Points, 2000.

MUSIL R., *Les désarrois de l'élève Törless*, Paris, Le Seuil, coll. Points, 1995.

OURY J., « Le travail est-il thérapeutique ? », *Travailler – Revue internationale de Psychopathologie et de Psychodynamique du Travail*, n° 19, 2008, pages 15 à 34.

ORWELL G., *1984*, Paris, Gallimard, coll. Folio, 1991.

Pas de 0 de conduite, *Enfants turbulents : l'enfer est-il pavé de bonnes intentions ?*, Toulouse, Éres, 2008.

POCHET C. et OURY F., *Qui c'est l'conseil*, Paris, Maspero, 1979.

POSTMAN N., *Enseigner, c'est résister*, Paris, Le Centurion, 1981.

RANCIÈRE J., *Le maître ignorant – Cinq leçons sur l'émancipation intellectuelle*, Paris, 10/18, 2004.

RANCIÈRE J., *La haine de la démocratie*, Paris, La Fabrique, 2005.

RASPE R.-É., *Les aventures du baron de Münchausen*, traduction de T. Gauthier, Paris, Club français du livre, 1968.

REBOUL O., *Qu'est-ce qu'apprendre ?*, Paris, PUF, 1980.

REVAULT D'ALLONES M., *Le pouvoir des commencements – Essai sur l'autorité*, Paris, Le Seuil, 2006.

REY F. et SIROTA A. (coord.), *Des clés pour réussir au collège et au lycée*, Ramonville Saint-Agne, Érès, 2007.

ROBERT P., *La Finlande : un modèle éducatif pour la France ?*, Paris, ESF éditeur, 2008.

ROSENTHAL R. et JACOBSON L., *Pygmalion à l'école*, Paris, Casterman, 1973.

SAUZÈDE J.-P., *Astrologie, déterminisme et orientation : de la typocosmie d'Adolphe Ferrière à l'orientation assistée par ordinateur*, Thèse, Université Lumière Lyon II, 1996.

SNYDERS G., *Pédagogie progressiste*, Paris, PUF, 1973.

SNYDERS G., *Où vont les pédagogies non-directives ?*, Paris, PUF, 1975.

STIEGLER B., *La télécratie contre la démocratie*, Paris, Flammarion, 2006.

STIEGLER B., *Prendre soin – 1. De la jeunesse et des générations*, Paris, Flammarion, 2008.

VASQUEZ A. et OURY F., *De la classe coopérative à la pédagogie institutionnelle*, Vigneux, coll. Matrice, 2001.

ZAKHARTCHOUK J.-M., *Quelle pédagogie pour transmettre les valeurs de la République ?*, Paris, ESF éditeur, 2017.

Du même auteur
(Principaux ouvrages par ordre de publication)

Itinéraire des pédagogies de groupe – Apprendre en groupe 1, Chronique sociale, 1984
Outils pour apprendre en groupe - Apprendre en groupe ? 2, Chronique sociale, 1984
L'école, mode d'emploi - des «méthodes actives» à la pédagogie différenciée, ESF éditeur, 1985
Apprendre… oui, mais comment, ESF éditeur, 1987
Enseigner, scénario pour un métier nouveau, ESF éditeur, 1989
Le choix d'éduquer - Éthique et pédagogie, ESF éditeur, 1991
Émile, reviens vite… Ils sont devenus fous (en collaboration avec Michel Develay), ESF éditeur, 1992
L'envers du tableau, ESF éditeur, 1993
La Pédagogie entre le dire et le faire -1- Le courage des commencements, ESF éditeur, 1995
Frankenstein pédagogue, ESF éditeur, 1996
L'école ou la guerre civile (en collaboration avec Marc Guiraud), Plon, 1997
Lettres à quelques amis politiques sur la République et l'état de son école, Plon, 1998
Des enfants et des hommes – Littérature et pédagogie, ESF éditeur, 1999
L'école et les parents (sous la direction de), Plon, 2000
La Machine-école, entretiens avec Stéphanie Le Bars, Gallimard-Folio Actuel, 2001
Repères pour un monde sans repères, Desclée de Brouwer, 2002
De l'autre côté du monde : figures et légendes de la mythologie grecque, en collaboration avec Victor Caniato, Stéphane Bachès Éditeur, 2002
Le pédagogue et les droits de l'enfant : histoire d'un malentendu, Genève, éditions Tricorne, 2002
Récits d'enfance*, Desclée de Brouwer, 2003.*
Deux voix pour une École, entretiens avec Xavier Darcos animés par Marielle Court, Desclée de Brouwer, 2003
Les devoirs à la maison, La Découverte, 2004
Le monde n'est pas un jouet, Desclée de Brouwer, 2004
Faire l'École, faire la classe, ESF éditeur, 2004
L'enfant, l'éducateur et la télécommande, entretiens avec Jacques Liesenborghs, Bruxelles, Labor, 2005
Lettre à un jeune professeur, ESF éditeur – France Inter, 2005
École : demandez le programme !, ESF éditeur – France Inter – Le Café pédagogique, 2006
Pourquoi est-ce (si) difficile d'écrire ?, Bayard, 2007
Une autre télévision est possible, Chronique sociale, 2007

L'éducation peut-elle être encore au cœur d'un projet de société ? (en collaboration avec Pierre Frackowiak)**,** Éditions de l'Aube, 2008
Lettre aux grandes personnes sur les enfants d'aujourd'hui, Rue du Monde, 2009
L'école, le numérique et la société qui vient, en collaboration avec Denis Kambouchner et Bernard Stiegler, Mille et une nuits, 2012
Un pédagogue dans la Cité – Conversation avec Luc Cédelle, Desclée de Brouwer, 2012
Korczak, Pour que vivent les enfants, illustrations de Pef, Rue du Monde, 2013
Pédagogie : des lieux communs aux concepts clés, ESF éditeur, 2013
Le plaisir d'apprendre (sous la direction de), Autrement, 2014
Aider nos enfants à réussir, à l'école, dans leur vie, pour le monde, Bayard, 2015
C'est quoi apprendre ?, Éditions de l'Aube, Les grands entretiens d'Émile, 2015
Éduquer après les attentats, ESF éditeur, 2016
Dictionnaire de pédagogie sous la direction de Ferdinand Buisson, édition établie par Patrick Dubois et Philippe Meirieu, Robert Laffont, collection « Bouquins », 2107.
La Riposte – Écoles alternatives, neurosciences et bonnes vieilles méthodes : pour en finir avec les miroirs aux alouettes, Autrement, 2018.

Detalles de las publicaciones, investigaciones y trabajos de *Philippe Meirieu*, visite el siguiente sitio web: www.meirieu.com


ECOLE


ÉCOLE

PHD. PHILLIPE MEIRIEU

Phillipe Meirieu , nacido el 29 de noviembre de 1949 en Alès (Gard), es un investigador y escritor francés, especialista de las ciencias de la educación y de la pedagogía. Ha sido el inspirador de reformas pedagógicas, profesor en ciencias de la educación en la Universidad Lumière-Lyon 2 desde 1985. Ha llevado numerosas investigaciones, en particular sobre la diferenciación pedagógica y la filosofía de la educación. Ha dirigido 47 tesis doctorales.

De 2010 a 2015, fue vicepresidente de la región Ródano - Alpes. Ha contribuido a difundir en Francia los principios pedagógicos salidos de la “Educación Nueva”. Y según el periódico francés Liberación, “es el pedagogo más escuchado de nuestros gobernantes”.

Ninguna traducción es exacta. Las lenguas pertenecen a cosmovisiones y cosmovivencias inconmensurables, ellas están integradas a subjetividades infinitas, se tejen históricamente como monumentos y ruinas a manera de huellas que permanecen sin preguntas. Por eso, toda traducción implica una traición, como piensa la tradición semiótica italiana. En consecuencia, la traducción perfecta no existe, solo podemos aspirar a la cercanía, y no obstante la cercanía, nunca se puede eliminar la lejanía entre lenguas diversas.

Meirieu en español es el intento por conocer lo que él dice, piensa e investiga en el ámbito de la educación y la pedagogía, para contextos que, a pesar de nuestras diferencias, contienen las mismas preguntas, iguales desafíos, problemas similares. Cuando traducimos, convertimos en propio lo ajeno, en nuestro lo que no nos pertenece, en mío aquello que nos es dado por la generosidad del otro.

El mercado des-contextualiza a la mercancía para globalizarla por medio de la pulsión y el deseo. Philippe Meirieu ha ofrecido generosamente los derechos de este libro a la UNAE y la UNIPE, gesto emanado de su grandeza, ya consagrada, en el mundo académico mundial, por lo cual, la traducción al español de Pedagogía: el deber de resistir, podrá ser leída por los artesanos de la educación, tendrá repercusiones en el aula con los niños, niñas y jóvenes de América Latina y el Caribe y por consiguiente, el principio de la educabilidad y el principio de libertad, axiomas que tejen toda su obra, harán parte de nuestras luchas por el derecho humano a la educación.

Freddy Álvarez González
RECTOR



